



Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Doctorado de Educación

TESIS DOCTORAL

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA DISCAPACIDAD
INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD:
UN ESTUDIO DE CASO**

Autora: **María Pilar Calderón
Albornoz**

Director: **Pablo Rodríguez
Herrero**

2020

A mis hijos Florencia, Rocío y Manuel

A Fernando

A la lucha por la justicia social y los derechos para hombres y mujeres
con discapacidad intelectual en Chile

AGRADECIMIENTOS

A mi querido amigo y gran maestro Pablo Rodríguez Herrero por acompañar este proceso con generosidad y sabiduría

A mi familia por el cariño incondicional y siempre presente

A mis abuelos maternos José Eduardo y Adriana, *in memoriam*, porque les debo lo que soy

A la Universidad Andrés Bello y sus autoridades por abrir las puertas a esta investigación

A Maria Theresa Von Furstenberg por su apoyo y constante colaboración.

Resumen:

La presente tesis doctoral busca conocer los cambios en la construcción de las representaciones sociales de los miembros de la comunidad académica y estudiantil respecto de la participación activa en la universidad de personas con discapacidad intelectual, como una contribución al desarrollo de estos programas a partir de la consideración del modelo de Educación Inclusiva. El enfoque utilizado es cualitativo con metodología fenomenológica hermenéutica considerando como instrumento de recogida de datos la técnica de entrevista en profundidad, el cual fue aplicado a 15 participantes pertenecientes a diversos colectivos (directivos superiores, directivos académicos, docentes y estudiantes) y miembros de una institución universitaria que ofrece un programa destinado a jóvenes con discapacidad intelectual. Las conclusiones de este estudio permiten generar orientaciones pedagógicas y administrativas para fortalecer el desarrollo de programas similares, como también confirmar la importancia de establecer este tipo de programas valorando aspectos de gestión y una política institucional que propicie formación académica en lo relativo a modelos de educación inclusiva en todos sus estamentos.

Cabe destacar que la investigación desarrollada fue aprobada por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid con fecha 19 de Noviembre de 2019.

Palabras clave: Representaciones sociales, Universidad, Jóvenes con discapacidad intelectual, Educación Inclusiva.

Abstract:

The present doctoral thesis seeks to know the changes in the construction of the social representations of the members of the academic and student community regarding the active participation in the university of people with intellectual disabilities, as a contribution to the development of these programs from the consideration of the Inclusive Education model. The approach used is qualitative with hermeneutic phenomenological methodology considering the in-depth interview technique as a data collection instrument, which was applied to 15 subjects belonging to different groups (senior managers, academic managers, teachers and students) and members of an institution university that offers a program for young people with intellectual disabilities. The conclusions of this study allow generating pedagogical and administrative guidelines to strengthen the development of similar programs, as well as confirming the importance of establishing this type of program, evaluating aspects of management and an institutional policy that fosters academic training in relation to models of inclusive education in all its classes.

It should be noted that the research carried out was approved by the Research Ethics Committee of the Autonomous University of Madrid on November 19, 2019.

Keywords: Social representations, University, Youth people with intellectual disabilities, Inclusive Education.

INDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO II: JUSTIFICACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL	14
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	18
3.1. Conceptualizaciones sobre la Discapacidad Intelectual	18
3.1.1 Breve Recorrido Histórico	18
3.1.2 La Mirada Moderna sobre la Discapacidad Intelectual	33
3.1.2.1 Concepciones y Definiciones Modernas sobre Discapacidad Intelectual	36
3.1.2.1.1 Criterios de la APA (DSM-IV-TR / DSM-V)	36
3.1.2.1.2 Criterios CIE-10/CIF	39
3.1.2.1.2.1 La clasificación de la OMS en 1980 (CIDDM)	39
3.1.2.1.2.2 La clasificación de la OMS en 2001 (CIE 10 / CIF)	41
3.1.2.1.3 Criterios de la AAMR / AAIDD (1992 / 2002 / 2010)	43
3.1.2.2 El Nuevo Concepto de Diversidad Funcional	48
3.1.2.2.1. Modelo de Prescendencia	51
3.1.2.2.2 Modelo Rehabilitador	53
3.1.2.2.3 Modelo Social	54
3.1.3 Algunas consideraciones finales	59
3.2 Representaciones Sociales y Discapacidad Intelectual	61
3.2.1 Conceptualizaciones en Torno al Fenómeno de la Representación Social	61
3.2.2 La Discapacidad desde el Modelo de Representación Social	79
3.3 Inclusión en la Educación Superior	89
3.3.1 Concepto de Educación Inclusiva	89
3.3.2 Modelos de educación inclusiva en la universidad	97
3.3.2.1 Experiencias de Inclusión de Jóvenes con Discapacidad Intelectual en la Educación Superior	102
3.3.2.1.1 Experiencias en Europa	104
3.3.2.1.2 Experiencias en Oceanía	110

3.3.2.1.3 Experiencias en Norteamérica	111
3.3.2.1.4. Experiencia en Iberoamérica	113
3.3.2.1.4.1 La Situación en Chile	114
3.4 La inclusión educativa de personas con discapacidad Intelectual en la Educación Superior: impacto y resultados	126
CAPÍTULO IV: OBJETIVOS Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	132
CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO	134
5.1 Perspectiva Metodológica	134
5.1.1 Tipo de Investigación	134
5.2. Técnicas de Investigación.....	140
5.2.1. Entrevistas en Profundidad	140
5.2.2. Diseño del instrumento.....	143
5.2.2.1 Categoría de análisis.....	143
5.2.2.2. Fases de elaboración del instrumento utilizado	144
5.3 Contexto de la investigación	146
5.3.1. Programa Diploma de Habilidades Laborales Universidad Andrés Bello.....	146
5.3.1.1. Justificación del Programa.....	148
5.3.1.2 Concepto general del Programa.....	149
5.3.1.3 Plan de Estudios:	150
5.4 Participantes	151
5.4.1 Universo y muestra.....	151
5.4.1.1 Composición de la muestra para entrevista en profundidad	153
5.5 Procedimiento y Estrategia de Recolección y análisis de Información	156
5.6 Análisis de la información.....	159
5.6.1 Análisis de los datos	159
5.6.2 Procesos de triangulación de datos	161
5.7 Consideraciones éticas	163
CAPITULO VI RESULTADOS	166
6.1. Análisis interpretativo por categorías específicas para cada colectivo consultado.....	167
6.1.1 Resultados de análisis interpretativo referente a cargos directivos superiores	168

6.1.2 Resultados de análisis interpretativo referente a cargos directivos académicos	177
6.1.3 Resultados de análisis interpretativo referente a académicos	181
6.1.4 Resultados de análisis interpretativo referentes a e estudiantes.....	186
6.2 Segmentación de datos de entrevistas en unidades de significación	219
CONCLUSIONES	240
7.1 Conclusiones finales.....	240
7.1.1 Establecimiento de orientaciones pedagógicas y administrativas.	251
7.3 Implicancias futuras	255
REFERENCIAS	257
ANEXOS.....	285

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

“Todas las narraciones culturales contienen una forma preferente de leerla. No solo vivimos narraciones particulares, sino que las habitamos (al igual que ellas nos habitan). Nuestro grado de resistencia ante determinadas narraciones depende de nuestra capacidad de leerla y reescribirla” (McLaren, 1997, p.124).

La posibilidad de comprender la riqueza que está situada en las diferencias y asumir la diversidad no solo como una condición de derechos, sino como la expresión más honesta de la multiplicidad de la condición humana para el reconocimiento y respeto por los otros, es lo que debería caracterizar a una sociedad en vías de desarrollo, donde la educación en libertad y la igualdad de oportunidades en todos sus niveles sean ejes fundamentales y desde esa mirada, los procesos inclusivos en la educación superior hoy son un reto.

Es así que la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual (en adelante DI) en los distintos sistemas y contextos universitarios requiere de concebir la educación como la búsqueda constante de nuevas formas que promuevan el aprendizaje para todos los estudiantes, de fortalecer la consolidación de un espacio social que valora la diferencia, de respetar la dignidad y promover la igualdad de oportunidades como también poner en valor la importancia de constituir comunidades académicas y universitarias que sean reflejo de la vida y las relaciones sociales del contexto en el que estamos inmersos.

La presente tesis doctoral se fundamenta en una investigación desde el modelo de educación inclusiva, que busca conocer los cambios en la construcción de las representaciones sociales de los

miembros de la comunidad académica y estudiantil respecto de la participación activa en la universidad de personas con DI utilizando para este caso particular el Programa Diplomado en Habilidades Laborales perteneciente a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello.

Lo anterior como una contribución para la transformación de ese espacio universitario hacia una institución abierta, que sea reflejo de una sociedad diversa, democrática e inclusiva, respetuosa de los valores de justicia social e igualdad de derecho, evidenciando así de manera concreta el compromiso con la comunidad declarado en su misión y visión institucional.

Pretende ser un aporte para avanzar en la construcción de conocimiento en torno a modelos universitarios de educación inclusiva, para aportar a su fortalecimiento a partir de la observación de barreras y la delimitación de factores que contribuyan a su desarrollo.

Para alcanzar su finalidad, en esta investigación se plantean tres objetivos, a saber:

- Identificar las representaciones sociales construidas por los miembros de la comunidad universitaria acerca de la participación activa en la universidad de personas con DI.
- Determinar los cambios en las interacciones que subyacen en el comportamiento de directivos, académicos, y estudiantes frente a las personas con DI a partir de las representaciones construidas como consecuencia de la experiencia de relación con jóvenes con discapacidad en el espacio universitario.

La perspectiva metodológica seleccionada para el presente proyecto de tesis doctoral está basada en el campo de la investigación de las Ciencias Sociales, a fin de que permita dar consecuencia a los objetivos planteados, seleccionando para ello el modelo cualitativo de investigación con enfoque en la fenomenología hermenéutica.

El cuerpo del documento se estructura en siete capítulos, los cuales serán señalados de manera resumida a continuación:

El capítulo II se justifica la investigación desde una perspectiva personal y profesional.

En el capítulo III se exponen las principales referencias teóricas consideradas para el desarrollo de la investigación, las cuales están centradas en las temáticas de la conceptualización de la DI, el constructor de las representaciones sociales asociadas a la DI y los modelos de gestión universitaria inclusiva.

En el capítulo IV se detallan los objetivos que orientan este trabajo y el problema de investigación levantado, para ser descrito el marco metodológico y las técnicas utilizadas para el desarrollo del trabajo de campo en el capítulo V.

El capítulo VI manifiesta los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados y por último el capítulo VII declara las conclusiones finales, las orientaciones pedagógicas y administrativas que derivan de los resultados obtenidos, las limitaciones de la investigación y líneas futuras de desarrollo.

CAPÍTULO II

JUSTIFICACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL

En la búsqueda de las razones y motivaciones tanto personales como profesionales que han estado implicadas en la decisión de abordar una investigación doctoral en este campo, no puedo sino comenzar a recordar la enorme cantidad de interrogantes que me han acompañado en el transcurso de mi vida respecto de las personas con DI. Interrogantes respecto de por qué ocurre, de por qué en algunos casos son físicamente diferentes a mí, de por qué no les dejan a muchos niños y niñas jugar en la calle o visitar casa de amigos del barrio o por qué están en casa y no salen en las mañanas a trabajar o asisten a mi colegio, eran parte de mis reflexiones y preguntas infantiles al pensar en algún niño que vivía cerca de mi hogar. Reflexiones que, a la luz de los años y la formación profesional, hablan de una inquietante curiosidad respecto de la importancia de la inclusión y la presencia de barreras sociales y educativas.

Pero es sin duda es la experiencia de construir un vínculo afectivo, de compañerismo y amistad durante años con una niña con DI que tenía misma edad que yo, la que me abrió las puertas hacia la comprensión no solo de los valores de respeto a la diferencia, sino de esta nueva realidad, muchas veces ajena a la vida cotidiana y muchas veces puesta lejos de nuestro paradigma social marcado por la presencia de estereotipos sociales exitosos y la desvalorización que ello implica para quienes no forman parte de este tejido social, para los que Jonh Norbert en su texto *La lógica de la exclusión* de 1997 denomina *outsiders*.

Es esta importante vivencia de años en el compartir, en el crear y en el crecer hasta llegar a la adolescencia, la que sin lugar a dudas dio el impulso para iniciar en mi formación profesional como psicóloga y en mi decisión profesional como académica, el interés por investigar y

profundizar aspectos psicológicos, sociales y antropológicos de la DI, los cuales han estado presentes en el ejercicio de estos 19 años de docencia universitaria dedicada al campo de la educación desde el marco ético de la necesidad de trabajar por la justicia social y la mirada de la educación como un derecho inalienable, particularmente en un país como Chile donde la educación inclusiva es aún tarea pendiente en diversos espacios ciudadanos y educativos de encuentro, en especial para las personas con DI.

Pero también lo constituye la necesidad de poner foco en los procesos formativos para la mejora en la calidad de la educación en todos sus niveles, a partir de la convicción de que la educación es el mayor recurso de cambio social de un pueblo, implicando a partir de ello un desafío permanente de reflexión e indagación de la realidad educativa durante mis años de docencia y ejercicios profesionales, desafío que se hace presente en esta investigación doctoral.

Por otro lado, me acompañó durante algún tiempo la desafiante tarea de conducir la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, que contempla dentro de sus programas, al Programa Universitario de Formación Socio laboral para personas en situación de DI (en adelante PRUFODIS), con el cual rápidamente me sentí implicada, como autoridad académica, pero fundamentalmente como persona y ciudadana, logrando ser actor y testigo privilegiado de la riqueza que significa una educación inclusiva en espacios universitarios, no solo para los jóvenes y familias que con esfuerzo y mucha ilusión forman parte del programa, sino para toda la comunidad académica, generando entonces la inquietud por conocer acerca de otras experiencias similares en mi país, como es la del Programa Diplomado de Habilidades Laborales de la Universidad Andrés Bello.

Pero también soy testigo de las barreas y dificultades que implica para las instituciones universitarias abrir los espacios concretos de participación de jóvenes con DI, muchas veces marcadas por imágenes y representaciones sociales provenientes del devenir histórico, del

desconocimiento y de la incertidumbre frente a nuestras propias existencias, que son lo que denomino nuestros fantasmas culturales.

Y es en este camino que me encuentro con la necesidad de avanzar justificando la presente tesis doctoral a partir del propósito de fortalecer este programa no solo en aspectos referidos a lo pedagógico y administrativos, sino fundamentalmente en la convicción de que experiencias como estas permiten hacer un cambio en la a mirada y en la matriz axiológica para resituar el rol de la universidad en estos tiempos: el de generar espacios para la construcción de una nueva sociedad más justa y más inclusiva.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

“¿Qué país queremos? Yo quiero un país de mujeres y hombres que convivan en el respeto mutuo y que sean capaces de compartir de manera consiente la responsabilidad cotidiana de hacer del país un ámbito de convivencia en el que se viva en el respeto mutuo y en la colaboración, que es precisamente lo que hará que la gente de ese país viva así” (Maturana, 1994, pag.203).

3.1. Conceptualizaciones sobre la Discapacidad Intelectual

3.1.1 Breve Recorrido Histórico

Las diversas conceptualizaciones a lo largo de la historia y, por consecuencia, las representaciones tanto individuales como colectivas respecto de las personas y la DI, se han construido a partir de múltiples y distintos enfoques para el reconocimiento de las diferencias entre hombres y mujeres, pero también como consecuencia de pequeñas conquistas del espacio social logradas por colectivos o grupos de minorías, a partir de la manifestación de cambios sociales emergidos desde la transformación progresiva hacia una visión de hombre que pone en valor primordial derechos fundamentales como la igualdad, el acceso a la salud y el acceso universal a la educación.

Conquistas fruto de la lucha incesante de personas, familias, grupos, ciudadanos y colectivos en búsqueda de un cambio profundo para el logro de su derecho a la inclusión tan declarada en distintas partes del mundo. En este sentido y tal como lo refiere Ibáñez (2002) han sido y son los organismos, las asociaciones con amplio reconocimiento o las autoridades en la

materia los responsables de introducir no solo de los cambios en las denominaciones referidas a personas con discapacidad, sino de una nueva forma de entender la diversidad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2011 describe que aproximadamente el 15% de la población mundial presenta algún tipo de discapacidad, del mismo modo la Encuesta Mundial de Salud refiere que el 15,6% de la población; es decir cerca de 785 millones de personas mayores de 15 años sufren de alguna discapacidad. Se estima que al menos el 10% de la población de cada país tiene discapacidad (Rodríguez-Suárez, Ballesteros y Ortiz-Suárez, 2011), lo cual coloca la urgencia por atender las demandas y generar las garantías de respeto y participación de los grupos de personas que constituyen estas cifras.

Para lograr un mejor y más profundo entendimiento de la problemática es preciso entonces iniciar la reflexión en su historia, logrando entender que la discapacidad es tan antigua como la historia del hombre y su relación con cuerpo humano transcurriendo en su entorno tanto conceptual como representacional, las ideas y definiciones que han acompañado la observación y definición del cuerpo humano durante siglos.

En este sentido Baquetero (2015) afirma:

La identidad de las personas con discapacidad tiene referentes en una historia excluyente, identidad que ha estado marcada por perjuicio y estereotipos culturales que han dejado como resultado la discriminación, la exclusión y el aislamiento, expresados en una vulneración muchas veces de sus derechos y en una deuda de justicia social por el reconocimiento de su ciudadanía (p.167).

Los avances en el entendimiento de la discapacidad que han acompañado el siglo XX no han estado exentas de las contradictorias aportaciones históricas de la cultura occidental (Aguado,

1995) resultado de un largo devenir de las personas caracterizadas como diferentes, quienes han sido parte de una realidad existente desde los orígenes del ser humano. Sin lugar a dudas, un recorrido por la historia de las religiones o comunidades permite observar antecedentes al respecto, los que dan contexto al proceso de construcción social que hemos realizado en torno a la discapacidad y por consecuencia, el trato muchas veces deshumanizado recibido a lo largo de nuestro recorrido. Hay pruebas encontradas de miles de años en los distintos continentes, que evidencia la incidencia de la deficiencia física como algo común entre nuestros antepasados (Albrecht, en Sartori, 2010).

En algunas sociedades se las eliminaba por inútiles y en otras subsistían con la mendicidad, se ejercía el infanticidio para los deformes de nacimiento y se abandonaba a las personas adultas con discapacidad física y mental. Cada cultura tenía su manera de percibir y considerar a las personas con discapacidad. En Asia se las abandonaba en el desierto y los bosques, en la India se las dejaban en la selva o se las echaba en un lugar llamado Sagrado Ganges (río Ganges), en Egipto las abandonaban (Sartori, 2010).

Los hebreos daban un trato diferente a las personas con deficiencias y participaban en lo religioso, evidencias como estas dan cuenta de que las respuestas o conductas sociales frente a la discapacidad son diversas, la gran mayoría de las veces vinculadas a negativas preconcepciones culturales desde representaciones construidas a lo largo de la historia de los pueblos.

El autor Tom Shakespeare plantea que:

(...) las personas con deficiencias no están discapacitadas simplemente por la discriminación material en sí, sino también por el prejuicio implícito en la representación cultural, en el lenguaje y en la socialización, mediante el proceso de objetivar a las personas con discapacidad como «otros» y con la evidencia de las

limitaciones físicas del cuerpo. Afirmar que los antropólogos culturales aportaron a la comprensión de la historia de la discapacidad, por el estudio de las respuestas suscitadas ante el temor de lo desconocido y extraño en relación a la propia imagen (en Sartori, 2010, p. 32).

Variadas son las pruebas antropológicas que evidencian el hecho de que todas las sociedades no responden a la discapacidad de la misma forma ni se puede reducir las percepciones de las diferencias físicas, sensoriales e intelectuales al nivel de proceso de pensamiento, pues pareciera desatender las consideraciones económicas y sociales (Barton y Fillela, 1998). Ejemplo es lo que algunos han escrito respecto de comunidades en donde la supervivencia económica es extremadamente inestable y las personas con discapacidad siguen siendo miembros valorados en la comunidad. Al respecto Sartori (2010), ilustra con lo siguiente:

Grupos aborígenes, como por ejemplo los dalegura en Australia y los palute en América, donde el infanticidio está prohibido, la edad es un signo de autoridad y de respeto, y no abandonan a las personas con discapacidad. Las sociedades que presentan fuertes creencias religiosas consideran a la deficiencia de diferentes maneras, como castigo divino, resultado de la brujería, o que poseen un talento excepcional y son tocadas por Dios (p.33).

Ello como antecedente claro de que el trato y el espacio social utilizado dependen fuertemente de lo que representa la discapacidad como elemento social y por lo tanto las personas con discapacidad como agentes sociales. El antropólogo con discapacidad Robert Murphy (1987) utilizó el concepto de «liminalidad» (conducta liminal referida a que sólo existe lo que se percibe)

para explicar la posición de las personas con discapacidad en todas las sociedades. Sostiene que las personas con discapacidad “viven en un estado de suspensión social, ni enfermos ni sanos, ni muertos ni vivos, fuera de la sociedad, en un aislamiento parcial de la misma, como personas indefinidas y ambiguas” (en Sartori, 2010, p. 33)

Tal como señala Sartori (2010), al revisar la historia de la sociedad occidental, los procesos de opresión cultural y exclusión que experimentan las personas con discapacidad pueden ser remontados en sus orígenes con mayor claridad a la cultura griega. En ella el culto a la perfección y la belleza señalaban las condiciones establecidas para su pertenencia y entonces aquellos nacidos con alguna malformación o discapacidad eran exterminados con diversas formas de infanticidio, entendiendo que ella representaba un castigo divino.

Es en la búsqueda de antecedentes históricos, que puede observarse con Hipócrates, el padre de la medicina (460-377 a. C.), donde surgen los primeros indicios de una explicación científica al origen de la discapacidad a partir de sus planteamientos en torno al origen de las enfermedades psiquiátricas, como consecuencia de desórdenes o enfermedades del cerebro, atribuyendo causas naturales a la discapacidad como el estancamiento de la bilis negra, dando así una explicación de causa natural (Aguado, 1995) o en Galeno (129-199 d.c) con la búsqueda de explicaciones a las enfermedades de origen neurológico.

Los griegos, por ejemplo:

Rendían culto a la belleza y a la perfección física, por lo que a los discapacitados se les expulsaban de las ciudades o los exterminaban. En esta cultura social era esencial la buena forma física e intelectual. En su núcleo reinaba el mito de la perfección corporal e intelectual, o el ideal de «cuerpo capacitado». En la ciudad de Esparta los ancianos examinaban a los niños cuando nacían; si se les consideraba «débiles» en algún sentido,

se les abandonaba y se les dejaba morir, o se los arrojaba desde el monte Taigeto. En Atenas se colocaba a los recién nacidos con algún defecto en una vasija de arcilla y se los abandonaba. Tebas era una excepción, porque allí se castigaba el abandono de los niños con la muerte (Sartori, 2010, p. 34)

La conquista de Grecia ejercida por el pueblo romano significó no solo la extensión del imperio, sino la transición y traspaso de la cultura y los mecanismos de control social, en tanto establecimiento de una cultura centrada en paradigmas de belleza, perfección y hedonismo, situando con mayor fuerza prácticas de exterminio y crueldad como el infanticidio y las prácticas de mutilación en niños y jóvenes con malformación para mendigar o su compra como objeto de diversión (Aguado, 1994). Pero también significó el establecimiento de las bases científicas para la medicina, planteamientos que persisten hasta el día de hoy.

En contraste con esta actitud, los líderes religiosos asiáticos, de los que son exponentes el reformador de la religión persa Zoroastro (628-551 a. C.) y el filósofo chino Confucio (551-479 a. C.), abogaban en sus enseñanzas por un tratamiento humano para las personas con discapacidad intelectual (Portuondo, 2004). La civilización china aportó a la medicina grandes conocimientos de prácticas tradicionales como los masajes o la acupuntura, siendo dignas de destacar las aportaciones de eruditos como Confucio (551 – 479 a. C.) quien hizo referencia a la práctica de cualidades como la responsabilidad moral, la amabilidad o la ayuda hacia los más débiles (Aguado, 1995).

Por otro lado, las tradiciones religiosas judía y cristiana mantenían algunas características basadas en principios y valores de la cultura greco-romana, pero a diferencia de estos, prohibían el infanticidio. En otras palabras:

Su costumbre era «cuidar» de los «enfermos» y de los «menos afortunados» mediante la limosna y el «cuidado directo» (Barton, 1998). El hecho de que la cultura judía antigua se ponía al infanticidio y se había instituido la caridad, Albrecht (1992) sostiene que es probable que se debiera a que la sociedad judía no era rica (Sartori, 2010, p.35).

En este sentido, Barton y Fillela (1998) señalan que dentro de este tipo de sociedad, las personas con discapacidad contribuían a la economía y al bienestar de la comunidad, explicando entonces el origen de la religión cristiana como aquella destinada a todos quienes necesitaran de ayuda y beneficencia para sobrevivir. Así la corriente del humanismo cristiano plantea una mirada asistencial, destacando la fundación de hospitales y orfanatos (Aguado 1994). El papel de la iglesia se ve reflejado en las palabras de Sartori (2010) quien expone:

Los primeros padres de la Iglesia condenan el infanticidio, que aún se practicaba usualmente durante el Imperio romano. El mensaje evangélico transmitía el espíritu y actitud de integración y apoyo hacia la persona con discapacidad, que más tarde se desvirtúa con la noción de «pecado original» signando a las personas con discapacidad con la imagen concreta del pecado (p. 36).

Los conflictos bélicos causantes de guerras y destrucción siendo un hito fundamental en ello la caída del imperio romano (476 d.C.), implicaron el estancamiento de la ciencia a partir de la mirada de dogmas de orden religiosos, instalando así una concepción de castigo a lo considerado sacrilegio (Portuondo, 2004). En esa época se consideraba que los enfermos mentales eran criaturas poseídas del demonio y los únicos medios de curación eran la tortura y la hoguera. Por otro lado, las culturas de Oriente próximo, tales como la mesopotámica o la persa, se caracterizaron siguiendo

la línea de sus antecesores prehistóricos, por mostrar una fuerte tradición religiosa en la que situar el origen y las causas de las enfermedades (Gargantilla, 2011).

Este clima en el mundo occidental propició el florecimiento del oscurantismo y la superstición, aspectos característicos de la etapa posterior denominada la Edad Media donde aquellos que de algún modo eran considerados anormales eran olvidados, rechazados e incluso temidos, por tanto muchas veces escondidos o marginados de cualquier espacio de interacción social. En palabras de Aguado (1994) “el tratamiento recibido por los deficientes está en función del contexto social” (p. 59).

Tal como plantea Serrano (2017) el período de la Edad Media fue un período de mucha agitación, que se caracterizó por el abandono de las conductas caritativas del cristianismo para instaurar el modelo demonológico propio de la Edad Antigua, el cual entendía a la discapacidad como la existencia de una figura endemoniada, siendo este el período crítico conocido como el de la santa inquisición estableciendo en la iglesia católica la autoridad respecto del control social, particularmente en el caso de los enfermos, pobres o desvalidos.

Se consideraba a la discapacidad como un castigo de Dios. La sociedad no tenía responsabilidad con las personas discapacitadas y se las perseguía y mataba. Sin embargo, opuesto a esa representación religiosa negativa, en el siglo XIII San Francisco de Asís, con la mirada mística del mensaje cristiano de origen, ve en todo miserable la imagen de Cristo. Los deficientes o anormales eran elegidos de Dios y están cerca de Él, se reflejaba en las posturas de misericordia y caridad en las obras encaradas por la Iglesia (Sartori 2010, p. 37).

Se va entonces configurando un concepto de la anormalidad y del defecto que progresivamente conduce al rechazo social, al temor y hasta la persecución tanto por parte de los poderes civiles como religiosos por confundirlos con locos, herejes, embrujados, delincuentes, vagos, maleantes o seres prostituidos (Scheerenberger, 1984).

En paralelo y como clara evidencia de una visión contrapuesta, el mundo árabe prohíbe el infanticidio y establece la necesidad de ayuda y trato humanitario de la mano de Mahoma (569-622). Aportes como el de Avicena (980-1037) incorporando el término amencia para dar cuenta de cuadros de DI o Maimones (1135-1204) con la vinculación de la teoría de los humores con el funcionamiento intelectual, dan soporte a un primer indicio respecto de una clasificación de las enfermedades mentales

En la época moderna del Renacimiento y la Ilustración se aportan a la sociedad principios humanistas que instigaron a preocuparse por la atención de la población menos favorecida, trayendo consigo la denominada primera revolución en salud mental (Aguado, 1995). La concepción demonológica, así como la fe y los dogmas, quedaron atrás para dar paso al modelo científico con las teorías organicistas y biologicistas impulsadas por eruditos del momento (Serrano, 2017), caracterizando este período por el desarrollo y consolidación de instituciones destinadas a la recepción, atención y rehabilitación de enfermos mentales impulsando los principios de lo que hoy conocemos como la psiquiatría tradicional.

Ejemplo de aquello es lo realizado por Félix Platter (1536-1614) en relación a la aplicación de mediciones de observación en relación con los enfermos mentales, logrando un parámetro de clasificación en el que introduce el término de imbecilidad mental con diferentes categorías. Poco después, en 1667, el anatomista y médico inglés Thomas Willis (1621-1675), introduce el término morosis para denominar los cuadros de retraso mental (hoy DI), lo que a pesar de lo inhumano del

término representó sin dudas un logro en sus tiempos (Portuondo, 2004). Hasta el siglo XVII, la discapacidad podía ser un asunto de vida o muerte:

(.....) La supervivencia de la gente que era rechazada por su familia y que carecía de recursos dependía exclusivamente de la tradición caprichosa y a menudo ineficaz de la caridad cristiana. Las personas que sufrían insuficiencias «graves» normalmente eran ingresadas en alguno de los pequeños hospitales medievales en los que se reunían «los pobres, los enfermos y los postrados en cama (Sartori, 2010, p.37).

Es John Locke (1632-1704) quien en 1689 establece por primera vez una clara distinción entre la DI y otras enfermedades mentales, contribuyendo al inicio del diagnóstico diferencial (Portuondo, 2004).

El siglo XVIII fue testigo de una intensificación importante de la comercialización de la tierra y de la agricultura, y de los inicios de la industrialización. En él se produjo también el anuncio de la «Edad de la Razón», donde se legitiman los mitos y las prácticas que ya estaban bien arraigados desde los tiempos antiguos. (Barton y Fillela, 1998, p.72)

En el año 1789 bajo la proclamación de igualdad, libertad y fraternidad entre los hombres, la Revolución Francesa se constituye en un importante hecho social y político cuyas ideas humanistas permitieron iniciar el trato de las personas con enfermedad mental como pacientes desde el punto de vista médico y en consecuencia receptores de una nueva forma de tratamiento, marca un hito trascendente en ello el médico francés Philippe Pinel (1745-1826), al liberar de sus

cadena a los pacientes del hospital de Bicêtre en 1793 (Portuondo, 2004). Sartori (2010) señala respecto de lo ocurrido en el siglo XIX:

Aparece la característica de la discapacidad en su forma actual, se incluye la individualización y la medicalización del cuerpo, la exclusión sistemática de las personas con discapacidad de la vida comunitaria y, el surgimiento del darwinismo social, el movimiento eugenésico, la reificación «científica» del antiguo mito del «cuerpo perfecto», proclama que las personas con cualquier tipo de imperfección física o intelectual constituyen una seria amenaza para la sociedad occidental (p.38).

Como consecuencia del auge científico y del status que comienza a otorgar a estos sujetos en diagnóstico de enfermos, hacia finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX, se conocen numerosos intentos de clasificar las enfermedades mentales (Boisser de Sauvages, 1763; Cullen, 1777; Esquirol, 1838; Morel, 1862; Kalbhaum, 1863), hasta llegar a las clasificaciones modernas (Castro-López, 1984).

Importantes aportes fueron los del médico francés Antoine Boyle (1799-1858) respecto de las causas de la parálisis general progresiva al encontrar lesiones de estructura en los cerebros de los pacientes afectados por esa enfermedad (Castro-López, 1984) y los de Jean Itard (1775-1838) médico jefe de la institución para sordomudos de París, quien trabajó durante años con un niño en estado salvaje encontró en las proximidades de Aveyron en Francia , demostrando un mejoramiento en su conducta social y estableciendo así un eslabón inicial para el desarrollo de la educación de personas con DI.

Tal como señala Serrano (2017), es en la mitad del siglo XIX que la creación de la educación especial se instala como un hito respecto de la atención de personas con discapacidad,

la revolución industrial y la reciente obligatoriedad de la enseñanza determinó la necesidad de institucionalizar a todos los individuos independientemente de sus características particulares señalando la necesidad al gobierno francés en la creación de instituciones especializadas que dieran acogida a estos grupos de minoría. Señala la autora:

El creciente interés social por los deficientes y los problemas derivados de su condición de discapacidad provocó la proliferación de servicios residenciales y la creación de un sistema educativo paralelo dedicado a la aplicación de tratamientos especializados para este tipo de personas (Serrano, 2017, p.34).

Contemporáneo a estos procesos, otros avances científicos que contribuyeron también a la profundización del conocimiento sobre el ser humano son establecidos a partir de la teoría de la evolución de las especies con el naturalista inglés Charles Darwin (1809-1882) y el perfeccionamiento de las técnicas microscópicas para el desarrollo de las ciencias aplicadas (Portuondo, 2004).

Es a finales del siglo XIX y principios del XX que se sientan las pautas para el surgimiento de la era moderna de la ciencia, el inicio de la Edad Contemporánea a partir del siglo XIX marcó el origen de un período histórico caracterizado por el progreso y el avance de la sociedad en múltiples aspectos destacando particularmente el desarrollo de las ciencias médicas. La gran abundancia de los datos existentes creó la necesidad de hacer una clasificación y generalización de las numerosas formas de descripción de las enfermedades mentales. La tarea fue abordada por Emil Kraepelin (1856-1926), psiquiatra alemán quien establece las primeras precisiones de lo que hoy conocemos como DI.

La importancia de su trabajo es fundamental, ya que fue quien introdujo en 1915 el término de oligofrenia; denominación bajo la cual agrupó estas anomalías de diferentes etiologías y cuadros clínicos, cuyo denominador común radica en el insuficiente desarrollo de la psique en general, asociado a un insuficiente desarrollo intelectual de diferentes grados de profundidad (Núñez, 1985).

Recogiendo los criterios de Aguado (1995), ejemplos de esta nueva corriente son diversos científicos e ilustrados vinculados al esclarecimiento e investigación de esta situación como:

- Dominique Esquirol (1772-1840): En su obra *Enfermedades Mentales: Tratado de la Locura*, diferenciaría entre demencia (enfermedad mental) y amencia, estableciendo el concepto de idiocia, el que hoy es atribuido a lo que denominamos DI.
- Jean – Marc – Gaspard Itard (1774-1838): Importante referente para lo que hoy conocemos como criterios para la atención pedagógica de la DI, a partir del descubrimiento de Víctor, el niño salvaje de Aveyron. Itard creyó en la posibilidad de modificar aspectos de la deficiencia mental, centrando su atención en el reconocimiento de la faceta social del problema de la disfunción mental.
- Onésime Edouard Seguin (1812-1880): Fundador de la primera escuela de reeducación en Francia, establece cuatro grados de DI (Aguado, 1995): idiocia (DI moderada, grave y profunda), imbecilidad (DI leve), debilidad mental (retardo del desarrollo) y simpleza (retraso superficial).
- John Langdom Down (1826-1896): Reconocido médico es quien describe y caracteriza por el síndrome que lleva su nombre, diferenciando tres grupos etiológicos de la idiocia (Aguado, 1995): congénita (idiotas de origen hereditario), accidental (idiotas y débiles mentales de origen traumático, perinatal o infeccioso) y del desarrollo (débiles mentales

por causas ambientales). Reconocido por su interés con los procesos de atención temprana.

Tal como señala Rodríguez (2012), el interés científico por identificar y clasificar la DI en la segunda mitad del siglo XIX permitiría avanzar notablemente en la identificación de síndromes y enfermedades que cursan DI (Scheerenberger, 1984): enfermedad de Von Recklinghausen (1863), síndrome de Laurence-Moon (1866), síndrome de Sturge-Weber (1879), enfermedad de Bourneville-Pringle (1880), enfermedad de Tay-Sachs (1881), enfermedad de Gaucher (1882), síndrome de Pelizaeus-Merzbacher (1885) o enfermedad de Marfan (1896).

Como reflejo del movimiento científico de la época, en 1877 la *Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotics and Feeble-minded Persons*, en la actualidad la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (en adelante AAIDD), ofrece la primera definición de DI (Aguado, 1995) en la que se aglutinan tres categorías: idiocia, imbecilidad y debilidad mental (más tarde, en 1884, se añadiría un cuarto nivel correspondiente a la imbecilidad moral) (Rodríguez, 2012).

El siglo XX marcado por importantes acontecimientos que de un modo u otro influyeron en el campo de conocimiento de la discapacidad, la consolidación de las ciencias sociales como ciencia propia, la constitución de la psiquiatría como especialidad médica y el nacimiento de la corriente psicoanalista implicaron la transición del hasta entonces modelo vigente organicista al modelo intrapsíquico y mentalista (Aguado, 1995 en Serrano, 2017, p.36).

No obstante, a pesar de esta gran revolución del conocimiento científico, este período histórico también estuvo marcado a nivel mundial por la presencia de señalados conflictos bélicos, los cuales aportaron contradictorias posturas frente a la discapacidad. Por una parte, surgió por primera vez en EEUU la noción de rehabilitación física como una consecuencia de la post guerra (Serrano, 2017).

La gran proporción de soldados y civiles lisiados en zonas de conflicto durante la Primera Guerra Mundial comprometió a diversos gobiernos a desarrollar programas de asistencia específicos, lo que derivó en la creación de tratamientos rehabilitadores y en la posterior consolidación de la psicología de la rehabilitación (Juárez et al., 2014).

El transcurso del siglo XX estuvo, por tanto, definido por la coexistencia del enfoque biológico con el enfoque social como nueva orientación que surgió en la mitad de este siglo para adquirir una mayor significación con el paso del tiempo (Serrano, 2017). Mientras que la corriente biologicista mostró su afán por determinar las causas de las disfunciones de los individuos, la corriente social se abrió camino con el propósito de afrontar la deficiencia como un problema de la sociedad, al que era necesario aportar una solución (Aguado, 1995).

Así fundamental para la construcción del enfoque moderno sobre la DI ha sido entonces la identificación de problemáticas sociales que han levantado las voces de diversos colectivos en torno a este hecho, compartiendo como denominación en común la necesidad de representatividad y reconocimiento como grupos de minoría.

Los principios de normalización y desinstitucionalización, surgidos en un primer momento en los países escandinavos, apostaron por la integración de las personas con deficiencia en la sociedad del momento, razón por la cual el rol que adquirió la comunidad frente a la aceptación de la discapacidad se tornó imprescindible, recayendo sobre ella el peso de normalizar el entorno próximo para que los individuos con discapacidad se pudieran desenvolver con la mayor naturalidad posible (Serrano, 2017).

El movimiento que propugna la integración de las personas con DI va acompañado del principio de normalización, cuyas consecuencias serán el proceso de desinstitucionalización progresiva y la generación de servicios de apoyo en las comunidades (Aguado, 1995). En esta línea

se encuentran la Declaración de los Derechos de las Personas Deficientes Mentales de la ONU en 1971 y la Declaración de los Derechos de las Personas Impedidas en 1975 (Rodríguez, 2012).

Es a partir de los antecedentes previamente presentados (Rodríguez, 2012; Scheerenberger 1984; Serrano 2017), que pueden ser distinguidas entonces dos épocas atendiendo al concepto y estudio de la DI, a fin de permitir de alguna manera situar más claramente la conceptualización:

- Antes del siglo XIX: Donde discapacidad y enfermedad mental estaban unidas, se considera la discapacidad como un tipo de locura. Esta división apoya el argumento de Aguado (1995) al considerar que en esta etapa prima una actitud hacia la discapacidad que se define como demonológica. La deficiencia es fruto de causas ajenas al hombre y asociadas al pecado o castigo de los dioses o el demonio.
- A partir del siglo XIX: La DI comienza a adquirir una entidad propia, diferenciada de otras patologías, logrando avances en cuanto a la intervención. Es en esta etapa donde se aborda la discapacidad desde un enfoque naturalista (Aguado, 1995), siendo la deficiencia una enfermedad causada por factores naturales, biológicos y/o ambientales.

3.1.2 La Mirada Moderna sobre la Discapacidad Intelectual

El camino hacia la comprensión de la discapacidad y la construcción de referentes teóricos explicativos han sido constituidos al alero de los contextos y realidades históricas y, tal como señala Victoria (2013), no se sitúa sólo en el plano de las ideas sino que está interrelacionado e impulsado por los acontecimientos sociopolíticos, culturales y económicos que suceden en cada época histórica. En esta dirección (Ruiz, 2016) la construcción de las ideas y conceptos que acompañan a la DI se han ido modificando conforme a los cambios y momentos históricos, con avances y

retrocesos, permitiendo construir lo que hoy son los modelos de atención y entendimiento del fenómeno y por tanto, la investigación en torno a este.

A partir de mediados del siglo XX gracias al avance de las ciencias médicas y al estudio de los procesos evolutivos del ser humano en la determinación de causas neurobiológicas asociadas a las condiciones del desarrollo de las personas, como también a los cambios sociales consecuencia de momentos históricos y demandas por la garantía de derechos , es que se establece un cambio en la interpretación que se tiene respecto de las personas con DI y por defecto, el establecimiento de nuevos modelos de atención.

Un hito en este sentido es el que marca en 1978 en Inglaterra Mary Warnock, junto a un equipo de intelectuales, quien presenta un documento que hoy es conocido como informe que lleva su nombre. En él se plantea que:

(....) la educación consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de un niño con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines generales de la educación, que son los mismos para todos; es decir, aumentar el conocimiento del mundo en que viven y proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz (Ortiz González, 2000 en Parés et.al., 2003, p.18).

El documento señala en su estructura fundamental que los niños tienen derecho a asistir a una escuela de su localidad incluyendo a aquellos niños que presentan una discapacidad, emergiendo así el principio de la normalización, a partir de la relevancia de abordar educativamente estas necesidades para brindar oportunidades de aprendizaje en condiciones de equidad.

El informe da cuenta por primera vez del término “necesidades educativas especiales”, para señalar la necesidad de ayudas o apoyo durante su proceso escolar a estudiantes mediante:

- Provisión de medios especiales de acceso al currículum a través de equipamiento especiales, recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializada.
- Provisión de un currículum especial o modificado.
- Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación.

Durante el siglo XX surgirán modelos complejos e integradores multicausales de lo biológico, lo psicológico y lo social (Aguado, 1995); es decir, modelos bio-psico-sociales que adoptan en la actualidad instituciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS). Esta visión compleja se verá influenciada por la teoría general de sistemas surgida en los años cincuenta (Rodríguez, 2012).

Por otro lado, la AAIDD ha observado en la actualidad una nueva concepción respecto de la conducta adaptativa, de la interacción y el desarrollo social de las personas con DI, surgida desde las expresiones y declaraciones de colectivos respecto de la vida independiente, señalando en los últimos tiempos la conceptualización de diversidad funcional.

Nacida en los años sesenta como un discurso alternativo y crítico gestado dentro del propio colectivo de personas con discapacidad, arranca en Estados Unidos el concepto de diversidad funcional con la promoción de la “Filosofía de la vida Independiente”, desde este movimiento se va a concebir que la discapacidad no reside en un substrato fisiológico deficiente, sino en unas estructuras sociales que no tienen en cuenta las auténticas necesidades de las personas con discapacidad y las marginan y excluyen de la participación en la vida colectiva (Rodríguez y Ferreira, 2010).

Lo anterior establece los cimientos para lo que hoy conocemos como el modelo social de la discapacidad, el cual replantea el espacio ocupado por la discapacidad desde el entendimiento

médico con enfoque rehabilitador al entendimiento social con enfoque en la reivindicación de los derechos ciudadanos y los cuestionamientos a los diversos sistemas de presión ejercidos a estos colectivos, traduciendo entonces la discapacidad como una construcción social.

La mirada desde la diversidad funcional, cuyo término será tratado en mayor profundidad en un apartado del marco referencial presentado, es en consecuencia una propuesta de contenido ideológico: la denominación pretende ser una síntesis conceptual para la comprensión de una realidad social comúnmente denominada “discapacidad” y lo hace con clara pretensión emancipadora (Rodríguez y Ferreira, 2010).

Desde una perspectiva histórica, se logra determinar que es a partir de los años setenta donde se sitúa el inicio de un movimiento hacia un modelo de integración de las personas con DI, lo que ayudó a un proceso de desinstitucionalización progresiva y a la generación de sistemas de apoyo (Aguado, 1995).

A fin de observar criterios y modelos de entendimientos se detallan a continuación, las definiciones clínicas y conceptualizaciones establecidas en los diversos sistemas de clasificación utilizados en las épocas modernas.

3.1.2.1 Concepciones y Definiciones Modernas sobre Discapacidad Intelectual

3.1.2.1.1 Criterios de la APA (DSM-IV-TR / DSM-V)

La Asociación Americana de Psiquiatría (en adelante APA) en su *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV) del año 2002, publica desde criterios fuertemente diagnósticos que:

la característica esencial del retraso mental es una capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio (Criterio A) que se acompaña de limitaciones significativas de la actividad adaptativa propia de por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado de sí mismo, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad (Criterio B). Su inicio debe ser anterior a los 18 años de edad (Criterio C) (APA 2002, p. 47).

A partir de los criterios descritos se establecen niveles de compromiso o rangos en relación a la profundidad del cuadro presentado, que se sitúan desde compromisos leves a muy profundos, asociando a ellos una caracterización particular de las conductas observables y comportamientos esperables, lo que indudablemente establece criterios de compromiso del funcionamiento intelectual.

En la quinta edición de su manual (DSM – V) publicada en el año 2013, se observa una evolución del enfoque conceptual del retraso mental, sustituyendo el término de retraso mental por el de DI (APA, 2013), así se constituye el término como la denominación usual empleada tanto en la profesión médica como en la educativa, en la legislación actual y en los grupos de influencia (APA, 2014; Serrano, 2017).

En 2014 APA publica el DSM-V, donde se incorpora la modificación del concepto DI por el de trastorno del desarrollo intelectual (TDI), aportando una nueva categorización que es situada dentro de los trastornos denominados del neurodesarrollo, englobando a partir de allí tres categorías, a saber:

1. Discapacidad intelectual.
2. Retraso global del desarrollo.

3. Discapacidad intelectual no especificada.

Esta nueva aportación la define como “trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (APA, 2013, p. 33). Se definen cuatro niveles de compromiso en cuanto a gravedad y su expresión en los ámbitos vinculados a los criterios diagnósticos establecidos:

1. Déficits en el funcionamiento intelectual.
2. Déficits en el funcionamiento adaptativo.
3. Inicio de los déficits intelectuales y adaptativos durante el período de desarrollo.

Tabla 1. Dominios y niveles para la caracterización de la discapacidad intelectual Fuente: Botero, Palacios y Sierra (2016, p.203).

Tabla 1 – Dominios y niveles de gravedad en la discapacidad intelectual en el DSM-5			
Gravedad	Conceptual	Social	Práctico
Leve	Aprendizaje, tiempo y dinero, pensamiento concreto, funciones ejecutivas, memoria	Inmadurez social, lenguaje y comunicación concretos, dificultad en regulación de emociones	Requieren soporte para tomar decisiones, trabajos poco complejos
Moderado	Lento progreso en aprendizaje, evidente desde los primeros años	Pobre lenguaje expresivo, no interpretan señales sociales	Soporte permanente, toma tiempo que sean independientes
Grave	Habilidades limitadas, soporte para resolución de problemas	Lenguaje limitado a frases cortas y simples; los familiares son fuente de apoyo	Soporte permanente en todas las actividades de la vida diaria, son incapaces de tomar decisiones, hay alteraciones de conducta
Profundo	Palabras sin uso simbólico, alteraciones visuoespaciales y motoras	Solo entiende instrucciones simples o gestos, limitación para actividades sociales	Depende de otros aunque puede ayudarse, alteraciones de conducta

En palabras de Ruiz (2016), los cambios más destacados de esta nueva edición son los siguientes:

- La DI aparece dentro de los trastornos del neurodesarrollo y desaparece la categoría trastornos de la infancia presente en anteriores ediciones del manual.
- Aparece el término DI en sustitución del término retraso mental, anteriormente utilizado.

- En esta nueva publicación se han seguido los criterios sugeridos por la AAIDD, utilizando la división de habilidades adaptativas en: conceptuales, sociales y prácticas.
- Se entiende el funcionamiento intelectual como el conjunto de funciones cognitivas implicadas, haciéndose un esfuerzo por no equiparar.

La APA se aunó a los esfuerzos institucionales de abandonar los estigmas sociales existentes hasta tiempos cercanos a los actuales vinculados al concepto de retraso mental y constituyéndose el término DI como la denominación usual empleada tanto en la profesión médica como en la educativa, en la legislación actual y en los grupos de influencia (APA, 2014; Serrano, 2017).

3.1.2.1.2 Criterios CIE-10/CIF

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha planteado dos grandes clasificaciones durante los últimos 30 años en relación a la discapacidad: la primera denominada Clasificación Internacional de la Deficiencia, Discapacidad y Minusvalías (OMS, CIDDM, 1980), situada desde el paradigma del modelo médico tradicional.

Y la segunda, denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y de la Salud (OMS, CIF: 2001), desde un paradigma más integrador, buscando un equilibrio entre el modelo médico y un modelo social con fuerte base en los principios de integración psicosocial.

3.1.2.1.2.1 La clasificación de la OMS en 1980 (CIDDM)

La OMS define «Salud» como el estado de bienestar biológico, psíquico y social, o, de otra manera, la capacidad física y psíquica del individuo para desempeñar las funciones y obligaciones

que se esperan de él y establecer las relaciones propias de su rol habitual (Mayor, 1991, en Sartori, 2010). “Esta clasificación (OMS, CIDDMM, 1980, traducida al español en 1983) propuso un marco de referencia conceptual que pretende de una manera más coherente y unificada abordar el conjunto de experiencias -deficiencias, discapacidades y minusvalía- que viven las personas afectadas” (p.46).

En la evolución de un trastorno se daría el siguiente proceso:

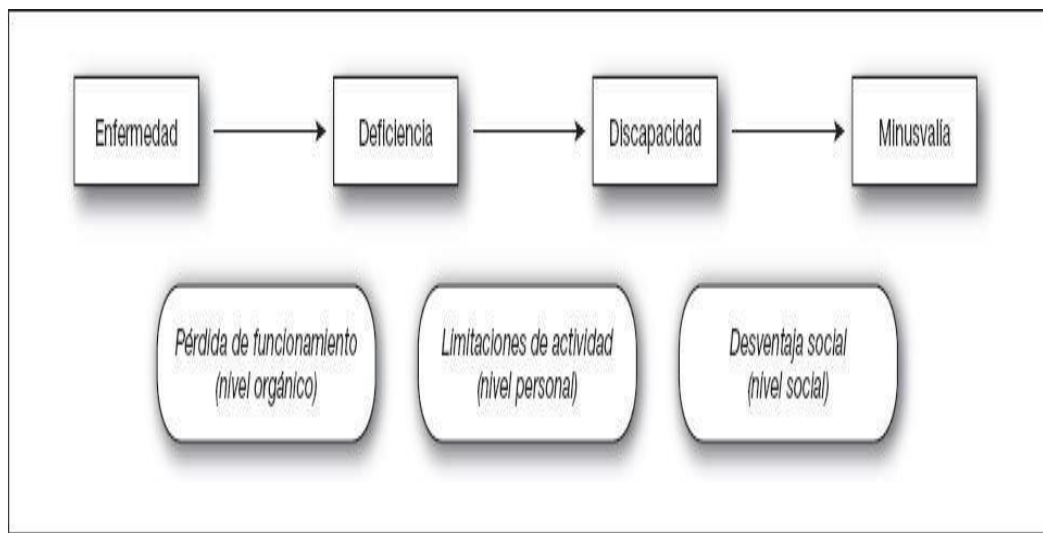


Figura 1. Esquema lineal de Discapacidad. Fuente: OMS (1980).

La OMS ofrece para una mejor comprensión una explicitación y ejemplificación de las definiciones de los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía indicando que la deficiencia puede ser entendida como toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica, la discapacidad como restricción a realizar una actividad debido a una deficiencia y la minusvalía como una situación desventajosa producto de una discapacidad. Siendo esta última entendida como un fenómeno social entendido a partir del impacto que genera una deficiencia en la relación con el entorno social, al limitar el desempeño de un determinado rol.

3.1.2.1.2.2 La clasificación de la OMS en 2001 (CIE 10 / CIF).

Como muestra de avance al proceso de diagnóstico, pero también a la definición conceptual de la DI, a mediados de los años noventa, la OMS publica un manual clasificadorio denominado Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE).

En el año 1992 publicó su décima versión, la cual se conoce actualmente como CIE – 10, en ella se recoge la siguiente definición de DI (OMS,1992):

La presencia de un desarrollo mental incompleto, detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada época del desarrollo y que contribuyen al nivel global de la inteligencia, tales como las funciones cognoscitivas, las del lenguaje, las motrices y la socialización. La discapacidad puede ir acompañada de cualquier otro tipo de problema somático mental (p. 277).

Así, los criterios de este manual para diagnosticar DI serían, siguiendo a García, Pérez y Berruezo (2005) los siguientes:

- En relación a la evaluación de la inteligencia considerar varias capacidades puesto que un sujeto puede manifestar un déficit en una determinada área y una capacidad mayor en otra.
- En relación a la confirmación del diagnóstico se requiere la existencia de un deterioro del rendimiento intelectual del sujeto lo cual impacta en su capacidad de adaptación.
- En relación a las categorizaciones clínicas diagnósticas, deben ser aplicados test de inteligencia estandarizada.

Los criterios descritos permiten entonces establecer las siguientes categorías:

Tabla 2. Categorías para la evaluación y diagnóstico de la discapacidad intelectual.
Fuente: American Psychiatric Association. (2013). DSM – V.

Puntuación	Categoría
Entre 70 y 80 puntos	Inteligencia Limítrofe
Entre 50 y 69 puntos	Retraso Mental leve
Entre 35 y 49 puntos	Retraso Mental Moderado
Entre 20 y 34 puntos	Retraso Mental Severo
Menos de 20 puntos	Retraso Mental Profundo

En el año 2001, la Organización Mundial de la Salud aprueba el Clasificador Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), inspirado en un modelo más social el cual fue aceptado por 191 países como el nuevo patrón internacional para describir el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos importantes de la salud.

La clasificación cubre toda alteración en término de «estados funcionales» en los niveles corporal, individual y social, asociados con estados de salud. De esta forma, funcionamiento y discapacidad son entendidos como términos generales que contemplan en un continuo las dimensiones de:

- Funciones y estructuras corporales.
- Participación en la sociedad.
- Factores contextuales que abarcan los factores del entorno u los factores personales.

En esta propuesta, la Organización Mundial de la Salud establece la clasificación Internacional de Funcionamiento con el interés de complementar y enriquecer los planteamientos de la CIE-10 estableciendo dos partes (OMS, 2001):

- Parte 1: Funcionamiento y discapacidad.
- Parte 2: Factores contextuales.

Siguiendo a Ruiz (2016) esta mirada permite entonces establecer y fundamentar la importancia de la identificación de los niveles de funcionamiento de la persona con DI, atendiendo tanto a criterios personales como contextuales. De esta manera, el concepto de discapacidad es referido a las limitaciones para desenvolverse en la vida cotidiana y las restricciones en la participación social (Rodríguez y Ferreira, 2010).

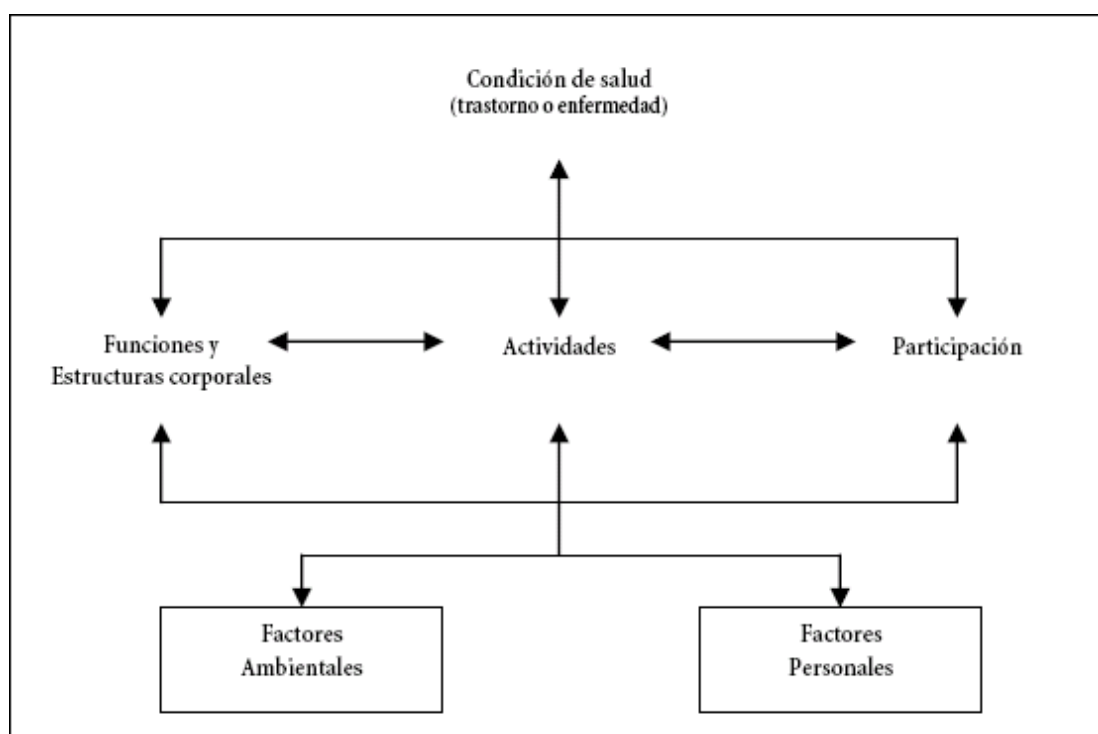


Figura 2. Interacción de Componentes y Estructura conceptual de CIF. Fuente: OMS (2001).

3.1.2.1.3 Criterios de la AAMR / AAIDD (1992 / 2002 / 2010)

La *American Association for Mental Retardation* (en adelante AARM), actualmente denominada *Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), si bien daría su primera definición de DI en 1877 ha evolucionado durante el siglo XX de la mano de los cambios

y demandas sociales generando caminos hacia una re conceptualización de la DI. Es la existencia de un parámetro de coeficiente intelectual el origen de esta definición, basado en el surgimiento de pruebas estandarizadas de inteligencia y su aplicación a la población estadounidense con la intención de objetivar datos respecto del rendimiento intelectual diferenciado observado (Portuondo, 2004).

Este primer enfoque tenía orientación estadística innegable, ya que la presencia de la DI se daba cuando existían dos desviaciones típicas por debajo de la norma en la sociedad - aproximadamente un cociente de inteligencia (en adelante CI) por debajo de 70 puntos a su evaluación. Esto suponía, en su época un avance importante; se podía disponer de herramientas que objetivaran lo que a “ojos de vista” era evidente como limitación de una persona. En esos momentos no se podía plantear objeciones de tipo cultural, social o educativo a este revolucionario enfoque (Verdugo y Schalock, 2010).

No obstante, no fue hasta la novena edición del manual de definición y clasificación de la AAIDD publicada en 1992, cuando realmente se instituyó un cambio substancial en el paradigma de la concepción de la DI, instaurándose un modelo multifactorial explicativo de la etiología de la misma (Verdugo y Schalock, 2010), el cual señala que el retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente, caracterizado por:

- Un funcionamiento intelectual signficante inferior a la media.
- Limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo.
- El retraso se manifiesta antes de los 18 años.

Las habilidades adaptativas que se establecen en 1992, hacen referencia a los siguientes aspectos (AAMR, 1992):

- Comunicación: Considera habilidades para comprender y expresar la información mediante comportamientos simbólicos (expresión oral y escrita) o no simbólicos (expresión facial, movimientos corporales, tacto, gestualidad).
- Autocuidado: Habilidades referidas a la autonomía personal tales como el aseo, alimentación y vestido.
- Vida en el hogar: Habilidades para funcionar diariamente en el hogar, tales como el mantenimiento de la casa, la organización, la seguridad o la planificación.
- Habilidades sociales: Habilidades referidas a la adecuación del comportamiento social, tales como sonreír, mostrar aprecio, preocuparse por los demás, hacer amistades.
- Utilización de la comunidad: Habilidades para el uso de los recursos que ofrece la comunidad, tales como comprar, realizar desplazamientos, utilizar los transportes públicos y hacer uso de servicios como centros médicos, hospitales, cines, etc.
- Autodirección: Habilidades para buscar ayuda en caso de precisarla, resolver problemas, iniciar actividades relacionadas con los intereses personales, etc.
- Salud y seguridad: Comprende habilidades para ser capaz de identificar y prevenir enfermedades, realizar las revisiones médicas necesarias y seguir normas de seguridad e higiene.
- Habilidades académicas funcionales: Habilidades relacionadas para llevar a cabo tareas relacionadas con la lecto-escritura, el cálculo y con los conocimientos básicos del entorno físico y social.
- Ocio: Habilidades que permiten elegir e iniciar actividades tanto dentro del hogar como fuera, teniendo en cuenta los gustos personales.

- Trabajo: Habilidades para lograr un trabajo satisfactorio, teniendo en cuenta la competencia laboral específica y la conducta social adecuada.

La conceptualización de la DI dejaría de estar centrada tan solo en la persona para abarcar también su interacción con el entorno y las habilidades adaptativas (Izuzquiza y Cerrillo, 2010), permitiendo una nueva visión como alguien que presenta una forma particular, dinámica y con posibilidades siempre abiertas a su desarrollo y que dentro de sus posibilidades y condición física, merece ser llevada a su máximo potencial (Correa, 1999).

La normalización y la integración exigen que las personas con discapacidad tengan acceso a los mismos lugares que las personas sin discapacidad, por ello se hace preciso romper las barreras físicas y sociales que impiden dicho acceso. (Verdugo, 2002).

En el año 2002, la Asociación propone una modificación a la caracterización establecida la concepción multidimensional y jerárquica tanto de la inteligencia como de la conducta adaptativa, así como la nueva concepción triárquica de esta última, la cual fue desglosada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales (Verdugo y Schalock, 2010). Se define la conducta adaptativa como las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas (AAIDD, 2002).

Se presentan a continuación con el objeto de describirlas en mayor profundidad:

- a) Habilidades adaptativas conceptuales: -Lenguaje (receptivo y expresivo). -Lectura y escritura. -Conceptos sobre el dinero. -Autodirección.
- b) Habilidades adaptativas sociales: -Interpersonal. -Responsabilidad. -Autoestima. -No ceder fácilmente ante la manipulación. -No ser ingenuo/a.
- c) Habilidades adaptativas prácticas: -Actividades cotidianas: Comer, desplazarse, aseo, vestido. -Actividades instrumentales cotidianas: Preparación de comidas, mantenimiento de la casa, uso de transportes, uso de la medicación, uso de las monedas, uso del teléfono. -Habilidades ocupacionales.

Lo anterior da pie entonces a la incorporación de los conceptos de apoyo y sus niveles, a partir de la mirada sistémica respecto del individuo y su entorno. La principal diferencia entre la formulación de 1992 y la de 2002 es la ampliación de las dimensiones (incluyendo “Participación, Interacciones y Roles Sociales”), así como el avance en la planificación del sistema de apoyos. Además, ofrece nuevas estrategias para la estimación de apoyos aportando estrategias como la planificación centrada en la persona, la autodeterminación, el apoyo conductual positivo, la importancia de los apoyos naturales o los ambientes inclusivos (Rodríguez y Ferreira, 2010).

La incorporación de un modelo funcional para el entendimiento de la DI se expresa en la definición establecida por la AAIDD en el año 2010 a partir de la publicación de la 11ª edición del manual titulado *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*, siendo la primera vez que se utiliza el término “DI”, definida como: “discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, manifestada en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años.” (AAIDD, 2010). Esta definición contempla además criterios contextuales, como edad y cultura, además de establecer la incorporación de la diversidad cultural y lingüística y el establecimiento de sistemas de apoyo como meta relevante del proceso de evaluación a fin de mejorar.

Además, han de tenerse en cuenta los siguientes criterios (AAIDD, 2010):

- Las limitaciones deben ser consideradas en el contexto en el cual se encuentra el sujeto, teniendo en cuenta la edad y la cultura.
- La evaluación habrá de contemplar la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y los factores sensoriales, motores o conductuales.
- En un sujeto suelen coexistir limitaciones con capacidades.
- Una meta relevante del proceso de evaluación será la definición de un sistema de apoyos determinado.

- Con la intervención a través del sistema de apoyos adecuado y personalizado, podría mejorarse generalmente el funcionamiento en la vida diaria de la persona con DI.

3.1.2.2 El Nuevo Concepto de Diversidad Funcional

Desde tiempos antiguos hasta la actualidad han existido —y de hecho existen— grandes contradicciones en el tratamiento otorgado a las mujeres y hombres con cuerpos u órganos que funcionan de manera diferente a la habitual (Aguado, 1995). Según Palacios y Romanach (2006), es en el mundo occidental que se inicia con fuerza el siglo pasado, la lucha por los derechos y contra la discriminación en diversos colectivos de las mujeres, de personas con diferencias de raza, diferentes religiones, culturas, géneros, y las personas con cuerpos u órganos que funcionan de manera diferente a la habitual: los hombres y mujeres con diversidad funcional.

Desde las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX, especialmente en el contexto de Estados Unidos, Gran Bretaña, países escandinavos, y más recientemente España, aparecen diversos movimientos sociales por parte de colectivos "desfavorecidos", como personas de raza negra y otras minorías étnicas, mujeres y personas con discapacidad, que denuncian su situación de marginación y piden el reconocimiento de sus derechos civiles como ciudadanos y ciudadanas en situación de igualdad social (Victoria, 2013, p. 1097).

En la actualidad, la discapacidad ha sido mayoritariamente entendida desde la consideración de tres modelos o paradigmas: el paradigma médico que contempla la idea de la discapacidad como una condición de salud que requiere de cuidados para una mejor adaptación; el paradigma social que considera la discapacidad como un problema social producto de barreras y

experiencias de marginación para personas que desde esta mirada no cumplen con criterios de normalidad, y por tanto se requiere de modificaciones ambientales. Y por último el paradigma biopsicosocial fundamentado en la diferenciación entre deficiencia y discapacidad y la integración de estas condiciones, para el entendimiento de esta realidad que se constituye a partir de esta interacción (Canimas, 2015).

Sin embargo, el paradigma biopsicosocial ha generado distancia en diversos colectivos, particularmente aquel vinculado al Foro de Vida Independiente (FVI) en España, quienes radicalizan la propuesta en términos de cuestionar la deficiencia como una condición de dificultad y menoscabo, llevando la discusión hacia su comprensión como parte de la diversidad (Canimas, 2015), acuñando el concepto de diversidad funcional en el año 2005 (Martin – Padilla, 2013). Así entonces, el concepto de diversidad funcional plantea un modelo reactivo al modelo normalizador que establece la premisa fundante de que las personas no tienen deficiencia, sino diversidad., “de lo cual se deduce que lo que sufren no es discapacidad, sino marginación e injusticia debido a su diversidad” (Canimas, 2015, p.82)

La consideración del concepto diversidad funcional no es una construcción teóricamente fundada ni sociológicamente consistente; de hecho dicha fundamentación teórico-sociológica, resulta cuando menos complicada. Es la herramienta ideológica de la que ha decidido proveerse a sí mismo el propio colectivo para afirmarse frente a las imposiciones externas y ajenas y luchar contra su discriminación (Ferreira 2010, p. 19).

A las mujeres y hombres con cuerpos u órganos que funcionan de manera diferente a la habitual se les sigue clasificando como héroes o parias sin acabar de aceptarlas plenamente como individuos diferentes a la mayoría estadística de la sociedad, a la par que ciudadanos de pleno derecho (Palacios y Romanach, 2006, p. 29)

El sentido socialmente “legítimo” de la discapacidad:

(...) proviene de la ciencia médica: una discapacidad es el resultado de determinada constitución fisiológica (poseída originariamente o adquirida por “accidente”) que se presupone “anormal” respecto de una condición asumida como normativa. La ciencia médica ha generado ciertos parámetros cuantitativos de validez presuntamente universal para catalogar a los cuerpos humanos como sanos (ajustados a la norma) o enfermos (desviados de ella); desde esos parámetros, el cuerpo de una persona con discapacidad es catalogado sistemáticamente como desviado, no ajustado a la norma, enfermo (Ferreira, 2010, p.48).

En palabras de Rodríguez y Ferreira (2010), al hablar sociológicamente de discapacidad, se habla de personas que constituyen un colectivo que experimenta condiciones similares o homólogas producto de lo impuesto por el entorno, por tanto, el constructo de colectivo es fruto de una condición de igualdad impuesta por el modelo médico a partir de los diagnósticos establecidos.

Desde la mirada de este paradigma, es en las prácticas cotidianas dónde se revela con toda su crudeza la lógica de la dominación que “condena” a esas personas a su condición de colectivo oprimido, marginado y excluido, de tal modo que una adecuada comprensión de las mismas será un instrumento decisivo para superar esa situación (Ferreira, 2008, p. 46).

En las últimas décadas estamos viendo un desarrollo importante, que va en ascenso, en los cambios que se están produciendo en nuestras sociedades occidentales respecto a las personas con discapacidad. Estos cambios, que se observan en todos los ámbitos, han supuesto una transformación en el propio modelo en que se estructura la forma de percibir y tratar a las personas con discapacidad en nuestras sociedades, pasándose de lo que se conoce como modelo rehabilitador

al actual modelo social, que significa entender la cuestión de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos (Campoy, 2004, p. 10).

Siguiendo los planteamientos de Palacios (2006), se logran identificar los modelos explicativos de la discapacidad, que subyacen no solo al surgimiento del paradigma de la diversidad funcional, sino a las perspectivas que durante años han sido desarrolladas y sobre las cuales se han establecido en los diferentes países políticas públicas al respecto y modelos de atención o apoyo (Saad, 2011), para comprender con mayor profundidad la conceptualización actual del modelo de diversidad funcional, se hace necesario entonces establecer un recorrido histórico respecto de su entendimiento, logrando observar la evolución de modelos explicativos que establecen tres perspectivas (Rodríguez y Ferreira, 2008).

3.1.2.2.1. Modelo de Prescindencia

Un primer modelo (Aguado, 1995 en Stiker, 1999) denominado de prescindencia, supone causas que dan origen a la diversidad funcional en un motivo religioso y en el que las mujeres y hombres con este tipo de diferencias se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, porque albergan mensajes diabólicos, porque son la consecuencia del enojo de los dioses, o que —por lo desgraciadas—, sus vidas no merecen la pena ser vividas.

Consecuencia de ello las sociedades optan por alejar las figuras de las mujeres y hombres con diversidad funcional con políticas de exterminios (submodelo eugenésico) o con medidas de sometimiento a un espacio configurado distinto al espacio social, señalando así una mirada desde el asistencialismo y la marginación (submodelo de marginación). “El submodelo eugenésico, que podría ser situado a modo ilustrativo en la antigüedad clásica” (Palacios, 2008, p. 41) describe que

tanto la sociedad griega como la romana, afirmadas en ideas religiosas y motivos políticos, consideraban inadecuado el nacimiento de personas con discapacidad., interpretando esta situación como resultado de un pecado o castigo cometido por los padres en el caso de Grecia o una advertencia de que la alianza con los Dioses se encontraba rota en el caso de Roma (Palacios y Bariffi, 2007). Así entonces, aparece la idea de que la persona con discapacidad es un ser cuya vida no merece la consideración y consecuencia de estas valoraciones -y en el caso de detectarse diversidades funcionales congénitas-, los niños y niñas afectados son sometidos a infanticidio (Palacios, 2008).

Por otro lado, la característica principal del submodelo de marginación señala la necesidad de establecer espacios sociales de destierro o alejamiento como consecuencia de subestimar a las personas con diversidad funcional y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor o el rechazo por considerarlas objeto de maleficios o como advertencia de un peligro apremiante. La característica principal presente en este submodelo es la exclusión, ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor o el rechazo por considerarlas objeto de maleficios o la advertencia de un peligro inminente. “Es decir, que -ya sea por menosprecio ya sea por miedo-, la exclusión parece ser la mejor solución y la respuesta social que genera mayor tranquilidad” (Palacios, 2008, p. 42).

Los encargados de diagnosticar diferencialmente si un comportamiento extraño era un proceso natural o uno diabólico eran el médico y el sacerdote, aunque no olvidemos que en muchas ocasiones el peritaje médico se encontraba supeditado a la lógica teológica (Aguado, 1995). Si bien las explicaciones religiosas medievales fueron diferentes de las alegadas por los antiguos, e incluso dentro del cristianismo se presentarán de manera fluctuante -el poder de Dios o la consecuencia del pecado original- o como obra del diablo desde la creencia supersticiosa; el hecho de considerar a

la diversidad funcional como una situación inmodificable originaba que debiera ser aceptada con resignación. Es decir, que -ya sea por menosprecio ya sea por miedo- la exclusión parece ser la respuesta social que genera mayor tranquilidad (Palacios y Romanach, 2006).

3.1.2.2.2 Modelo Rehabilitador

El modelo rehabilitador desde su filosofía considera que las causas que originan la diversidad funcional no son religiosas, sino científicas. Así las mujeres y hombres con diversidad funcional ya no son considerados inútiles para el contexto sociocultural, sino se incorpora una mirada centrada en la necesidad de rehabilitar a fin de fortalecer aquellas competencias o áreas de funcionamiento que impliquen destrezas o habilidades plausibles de ser adquiridas (Palacios y Bariffi, 2007).

Podría afirmarse entre las características o presupuestos fundamentales del modelo que se denominará rehabilitador el que “se considera que las mujeres y hombres con diversidad funcional pueden tener algo que aportar a la comunidad, aunque ello se entiende en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas” (Palacios, 2008, p. 44). Siguiendo a Palacios y Romanach (2006), se entiende por consecuencia que el fin que se persigue desde este modelo es normalizar a las mujeres y hombres distintos implicando la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que representa la diversidad funcional.

Esta concepción de la discapacidad, la del así llamado modelo médico-rehabilitador, orientará las prácticas de las que comenzarán a ser objeto las personas con discapacidad con la emergencia del sistema de producción capitalista y de la modernidad (Rodríguez y Ferreira, 2010).

Se dará un proceso de “institucionalización” (Oliver, 1990) mediante el cual las personas con discapacidad serán apartadas de la convivencia colectiva y serán recluidas en instituciones

especializadas para su tratamiento: la rehabilitación, prescrita y orientada por los dictámenes médicos (Ferreira, 2011 p.9).

3.1.2.2.3 Modelo Social

Es en los años sesenta que se da inicio a este movimiento, a partir de la organización que establecen grupos minoritarios en la tarea de exigir sus derechos civiles surgiendo un discurso alternativo y crítico gestado dentro del propio colectivo de personas con discapacidad, el cual considera que las causas de la discapacidad son de orden social, entendiendo la discapacidad como una construcción de opresión social y cultural. Situado en Estados Unidos con fuerte raigambre en la lucha por los derechos civiles de las personas negras, como en Inglaterra desde las demandas de los grupos por establecer el derecho a definir sus necesidades, buscando la inclusión a partir de la igualdad de oportunidades.

Fuertemente ligado a las premisas sustanciales del respeto a los derechos humanos, dignidad e igualdad, establece por consecuencia el derecho a la decisión en libertad y autonomía respecto del proyecto de vida (Palacios y Baffiri, 2007), así es en el mantenimiento del modelo normalizador y la idea de la discapacidad como la no tenencia de una capacidad sentada en la perspectiva de un modelo funcional, es que surge el concepto de “diversidad funcional” y desde allí la promoción de una mirada denominada “Filosofía de la vida Independiente” (Rodríguez y Ferreira, 2010).

En palabras de Ferreira (2008), las personas con discapacidad no carecen de capacidades, sino que funcionan de una manera que no es la habitual, así las personas con discapacidad pueden desempeñar las mismas funciones que cualquier persona, pero lo hacen de un modo distinto al que se considera como usual: no carecen de nada, simplemente, pueden hacer lo mismo que cualquiera, pero de un modo un tanto diferente (mismas funciones, diverso modo de realizarlas).

Algunas personas con discapacidad:

...se revelan frente a las imposiciones médicas, institucional-rehabilitadoras, y reivindican el derecho a decidir sobre sus propias vidas por ellos mismos, en lugar de estar sistemáticamente sujetos a las directrices de los expertos. Desde este movimiento se va a concebir que la discapacidad no reside en un substrato fisiológico deficiente, sino en unas estructuras sociales que no tienen en cuenta las auténticas necesidades de las personas con discapacidad y las marginan y excluyen de la participación en la vida colectiva (Ferreira, 2010, p. 292).

El concepto pretende suprimir las nomenclaturas negativas que se han aplicado tradicionalmente a las personas con discapacidad (siendo “dis-capacidad” un ejemplo de las mismas), persigue una calificación que no se inscribe en una carencia, sino que señala un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad diferente a lo que se considera usual asumiendo que esa funcionalidad diversa implica discriminación, no siendo la peculiaridad fisiológica, sino el entorno social el que la produce (Rodríguez y Ferreira, 2010).

Construido a partir de la consideración de causas vinculadas al contexto y cultura desde el entendimiento que hombres y mujeres ejercen funciones ciudadanas desde el respeto a las diferencias, este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la incorporación de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno y diálogo civil entre otros (Palacios y Romañach, 2006).

“El modelo social evidencia que la “minusvalía” implicada en la experiencia de las personas con discapacidad no es la consecuencia natural de una deficiencia fisiológica, sino el resultado de unas estructuras sociales opresivas, excluyentes y marginalizadoras” (Ferreira, 2010, p.57), de este modo, los presupuestos fundamentales de este modelo establecen que las causas que originan la diversidad funcional no son científicas, sino sociales.

Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las mujeres y hombres con diversidad funcional sean tenidas en cuenta dentro de la organización social (Palacios y Bariffi, 2007). En palabras de Saad (2011) el problema “radica en el fracaso de la sociedad y del entorno por ajustarse a las necesidades y aspiraciones de las personas con discapacidad y no en la incapacidad de esas personas por adaptarse a las demandas de la sociedad” (p.20).

En este sentido, Ferreira (2008), señala que el modelo social de la discapacidad pone de manifiesto el hecho de la exclusión de personas con discapacidad no solo de los espacios cotidianos, sino del ejercicio de sus derechos ciudadanos y del control de su propia vida. Parte de la premisa de que la diversidad funcional es una construcción y un modo de opresión social y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las mujeres y hombres con diversidad funcional. “El problema de la discapacidad no está en el individuo sino en la sociedad que lo rodea, en el contexto que lo acoge o lo rechaza” (Muñoz, 2006, p. 69).

Asimismo, reivindica la autonomía de la persona con diversidad funcional para decidir respecto de su propia vida y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera a fin de brindar una adecuada equiparación de oportunidades (Palacios y Bariffi, 2007), así el modelo social sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las mujeres y hombres con diversidad funcional se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia.

Las sociedades occidentales avanzadas se han instalado en la “lógica de la diversidad”, nos hemos acostumbrado a vivir y convivir con lo diverso; diversidad de etnias, de culturas, de credos religiosos, de ideologías políticas, de condiciones socio laborales, etc.; todas estas diversidades coexisten en dichas sociedades; lo “diferente” es lo habitual, lo heterogéneo es lo cotidiano (Rodríguez y Ferreira, 2008, p. 156)

El modelo social presenta muchas coincidencias con los valores que sustentan a los derechos humanos: la dignidad, entendida como una condición inescindible de la humanidad; la libertad entendida como autonomía -en el sentido de desarrollo del sujeto moral- que exige entre otras cosas que la persona sea el centro de las decisiones que le afecten; y la igualdad inherente de todo ser humano -respetuosa de la diferencia-, la cual asimismo exige la satisfacción de ciertas necesidades básicas (Quinn, 2005).

Este análisis permite hoy observar con más elementos de juicio la modificación en los planteamientos de las causas asociadas históricamente al origen de la discapacidad, para entenderla como un constructo social, cuyo origen es la mirada centrada en la condición de opresión y exclusión de las personas con discapacidad, aportando entonces elementos desde una óptica política y antropológica a la discusión respecto de la diversidad funcional como un nuevo paradigma explicativo.

Sin embargo y habiendo efectuado una breve descripción del modelo de diversidad funcional, surge aquí la necesidad de ampliar la óptica hacia la discusión actualmente existente entre este modelo y el modelo de discapacidad, en tanto tensión conceptual y ética, que permite también dar sustento a la decisión de esta investigación, respecto del uso del concepto de discapacidad intelectual y no diversidad funcional.

Si bien es cierto, y tal como señala Toboso (2018) es interesante pensar que “la diversidad funcional se considere un elemento relevante a la hora de evaluar condiciones que tienen que ver con el bienestar y la calidad de vida de las personas, y de las comunidades y grupos sociales” (p.792), este argumento parece no ser suficiente para establecer un cambio sustancial de la mirada en todos los colectivos vinculados a la discapacidad hacia la instalación definitiva del paradigma de la diversidad funcional, pues emerge la necesidad de reflexión en ámbitos sustanciales, que podrían estar vinculados con problemáticas de orden social y éticas.

Siguiendo a Camero (2015) lo anterior se plantea como una problemática de carácter deontológico, puesto que la consideración de la discapacidad o deficiencia como una forma de diversidad, esgrime la opción de respaldar la decisión de padres y cuidadores de impedir, no corregir o no aportar a la mejora de una condición de discapacidad utilizando una adecuada estrategia, pudiendo significar así la responsabilidad que confiere el intento de no impedir la presencia o disminuir una determinada discapacidad en la consideración de su fundamental impacto en la vida de un sujeto, logrando entonces ser traducida en una responsabilidad no solo ética , sino que moral y de justicia, respecto del potencial daño que puede ser provocado en otro sin derecho a decisión.

Otro elemento a juicio de esta investigación de gran importancia para la decisión de optar por la mirada de la discapacidad intelectual y no de la diversidad funcional, tiene que ver con la existencia de una situación o condición que deja fuera del debate y la consideración de otros, a los procesos de discriminación positiva lo que implica no solo negar de alguna manera la necesidad de apoyos concretos, sino que invisibiliza la condición de real discapacidad de una persona, situación que podría aumentar o solidificar finalmente las diferencias generando impactos diversos en la ausencia de espacios de reconocimiento y materialización de estos, como es el caso de políticas públicas en torno a la discapacidad, recursos y medidas económicas de apoyo, medidas

de inclusión laboral y por cierto la concepción de una educación inclusiva que respete las diferencias y fortalezca los apoyos en la esfera educativa; la visualización de la discapacidad al entender de este estudio, permite establecer prioridades y definir estrategias que son necesarias, particularmente en ciertos contextos que requieren de un avance sociopolítico , siendo un claro ejemplo de ello los programas universitarios para jóvenes con discapacidad intelectual, motivo de la presente investigación.

3.1.3 Algunas consideraciones finales.

Es durante la revisión y en el análisis de la evolución tanto histórica como conceptual donde hoy es posible establecer una base de comprensión de la DI como un fenómeno con claros matices sociales, observando con firmeza los principales elementos teóricos que dan soporte al uso del término para referir la presencia de limitaciones en el funcionamiento intelectual de una persona. Indudable es el aporte de la observación de conductas adaptativas para hacer frente a las actividades de la vida cotidiana como un elemento fundamental para el reconocimiento y la valoración de los niveles de apoyos requeridos en el establecimiento de criterios de diferencia.

La justificación para el actual uso del concepto de DI y no el reciente término de diversidad funcional, se hace necesaria no solo desde la articulación generada con el paso de la historia para el logro de un entendimiento común por parte de diversas organizaciones y asociaciones vinculadas a la instalación de normativas y clasificaciones, sino también desde una mirada global y ecológica individuo-contexto-comunidad. Triada que es hoy centro de análisis para el trabajo desde el modelo funcional y, por cierto, en el paradigma de la educación inclusiva, siendo evidencia clara de la transformación social y los cambios en ella implicados respecto de la consideración de la discapacidad desde una mirada reduccionista que implicó la negación o exilio, hacia una mirada

de reconocimiento de derechos y justicia social en los diversos espacios ciudadanos, siendo uno de los fundamentales el derecho a la educación.

Y en este marco es necesario reconocer de forma especial los aportes del modelo social de la discapacidad, a partir de un ideario que sitúa todas las personas por igual como sujetos activos de derechos y deberes, que aportan a la construcción colectiva de la comunidad, estableciendo la premisa de la inclusión social a través de la igualdad de oportunidades, la dignidad y la libertad. Sin embargo, la decisión de optar por el término DI y no diversidad funcional en el presente trabajo , obedece a las implicancias y reflexiones que aparecen respecto del modelo que subyace a este último, pues el concebir premisas en lo que respecta a la declaración de igualdad de capacidades dificulta una apreciación clara de realidad , nublando o al menos dificultando el hacer visible la posibilidad de observar las necesidades de apoyo que son legítimamente requeridas por todos quienes están en situación de discapacidad , transformándose entonces en una nueva manera de segregación quizás menos frontal o disruptiva, quizás declarada desde un meta discurso que trasciende la mirada hacia simbolismos aún no suficientemente descubiertos en lo que a representaciones sociales de la DI refiere. Poca duda cabe hoy de la necesidad de redefinir el entendimiento de la discapacidad en lo conceptual y en el lenguaje en tanto creador de realidad, además de la necesidad de avanzar hacia un modelo inclusivo que considere la discapacidad como una condición para apoyos, no como una definición del ser y de la identidad que esto confiere producto de la historia, pero que requiere como un elemento esencial de discusión el reconocimiento de la existencia de la discapacidad como desafío a la inclusión.

3.2 Representaciones Sociales y Discapacidad Intelectual

3.2.1 Conceptualizaciones en Torno al Fenómeno de la Representación Social

La manera en que construimos nuestro entorno depende de lo que nos han enseñado que es normal en sentido estadístico, y esta normalidad va cambiando con el tiempo (Romañach y Lobato, 2005). “La representación social es un fenómeno específico relacionado con una manera particular de comprender y comunicar una manera que al mismo tiempo crea realidad y el sentido común” (Moscovici, 2000, p.33)

Las representaciones sociales (en adelante RS) corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos (Jodelet, 1991). En palabras de Moscovici (1979) se “designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados” (. p.474).

Para Araya es “el conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está socialmente elaborado” (2002, p. 11), es una forma de conocimiento “elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social” (Jodelet, 1984, p.36). Así entonces desde un enfoque pragmático, cobran el sentido de foco para la lectura de la realidad a partir de la observación de las experiencias de otros. En los campos profesionales” expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo” (Jodelet, 2011, p.134).

Las representaciones pueden ser “imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencias que nos permiten lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo

inesperado” (Jodelet, 1984, p. 470). Así, permiten mantener una visión social común al grupo, permitiendo a través de ella, leer al mundo en que se vive, estableciendo entonces una sinergia importante con los procesos de comunicación social.

El sociólogo francés Emile Durkheim, uno de los principales referentes teóricos en la construcción del concepto de RS, desarrolla el término de representaciones colectivas para indicar la particularidad del fenómeno social a partir del cual se construyen las representaciones individuales, estableciendo entonces que el fenómeno colectivo traspasa a lo individual como una energía que conduce y define acciones y visiones expresadas en los diversos productos culturales.

Al respecto, Martín-Baró (1985) señala que “la sociedad mantiene su unidad cuando se observa la existencia de una conciencia colectiva, constituyendo está un saber normativo que es común a los miembros de una sociedad y constituye entonces un hecho social” (en Mora, 2002, p. 6). En la construcción conceptual inicial, es fundamental el aporte que hace Fritz Heider desde la psicología del sentido común o psicología ingenua, a partir de la tesis de que las personas tratan de desarrollar una concepción ordenada y coherente de su medio estableciendo los cimientos para el desarrollo del pensamiento social propio de las representaciones sociales.

Es esta idea central la que posteriormente da sustento a Sergei Moscovici (1979) para el planteamiento de una teoría de las RS, estableciéndolas como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, es la representación de un alguien o un algo.

(...) es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1991, p. 18).

A partir de este comienzo fundado por Durkheim sobre las representaciones colectivas, Moscovici (en Ibáñez, 1988), retomó el concepto de RS y lo resignificó como una construcción social que se diferencia del sujeto en tanto individuo, siendo entonces más complejas que la simple producción de las ideas, puesto que “todas las ideas representen un objeto” (Durkheim, 1983, citado por Rodríguez y García 2007, p. 65)

Para Moscovici (1991) se han caracterizado por ser pensamientos, ideas, imágenes, creencias que adquieren y construyen las personas o sociedades acerca de un hecho o un objeto particular. Sintetiza la forma como los sujetos sociales interactúan y se relacionan con la realidad, además explica la conducta humana desde un marco interrelacionar y sociocultural, no existiendo entonces diferencia sustantiva entre universo social y universo individual.

En este sentido señala que (Moscovici, 1991):

(...) las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, de las operaciones mentales y la lógica (p. 74).

En su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Moscovici (1979) expone:

La representación es un corpus de conocimiento organizado y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p. 17).

De esta forma, el autor plantea entonces la tesis de la indivisibilidad entre realidad e individuo, sosteniendo que este último se construye en una realidad material y social, construcción mediante la cual va internalizando las representaciones de su entorno, las que luego operan como un sistema de información o esquema de comprensión de la realidad, otorgando sentido y estableciendo puentes comunicativos con el colectivo.

Berger y Luckmann (1967) por su lado, aportan a la definición los supuestos de que la realidad se construye en el devenir de la vida cotidiana, presentado como un mundo intersubjetivo que se comparte con los otros desde la comunicación. Para Alzate, Arbeláez y Arango (2000), la RS es una forma de interpretar y pensar la realidad cotidiana y es una forma de conocimiento social que se transforma también en actividad mental con el propósito de fijar posiciones con respecto a situaciones, acontecimientos y comunicación que le competen, en los grupos y quienes los componen. Debido a lo planteado, se expresa en el contexto inmediato, en la comunicación cotidiana y en las claves de códigos sociales y bagaje cultural que entrecruzan las definiciones de pertenencia y posición social.

La RS entonces se sitúa en la intersección de lo psicológico y lo social, atañe a la manera en que los sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida cotidiana y las características del ambiente, las informaciones que circulan y las relaciones con las personas del entorno próximo o lejano (Sartori, 2010, p. 22).

Siguiendo esta idea, Ibáñez (2002) plantea que es la sociedad la que proporciona a las personas los conceptos con los cuales piensan y con los cuales construyen sus elaboraciones mentales como elementos conceptuales polifacéticos, constituyendo así estructuras cognitivas donde se posicionan ideas, percepciones y creencias que configuran prácticas sociales a partir de

lo cotidiano. “Es una forma de conocimiento espontáneo, ingenuo, de interés para las ciencias sociales, denominado saber del sentido común, que se distingue del conocimiento científico” (en Sartori, 2010, p. 22). De esta forma sugiere entonces las RS como productos socioculturales que consideran determinantes históricos permitiendo de esta manera conocer el funcionamiento de una sociedad durante un período específico.

La realidad de la vida cotidiana, por tanto, es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido. Ello presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales las personas comparten y experimentan a los otros y a las otras. En esta construcción, la posición social de las personas, así como el lenguaje juegan un papel decisivo al posibilitar la acumulación o acopio social del conocimiento que se transmite de generación en generación (Araya, 2002, p. 14).

Para Berger y Luckmann (en Araya, 2002), la construcción social de la realidad hace referencia a la tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas. Así, las personas perciben y aprehenden la vida diaria y el cotidiano como una realidad o existencia ordenada, impuesta y objetiva, independiente y alejada de las parcialidades propias de la individualidad. En su obra *La Construcción social de la realidad* (1989), los autores sostienen que “el mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecida por los miembros ordinarios de una sociedad en comportamiento...es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos” (p. 37)

Siguiendo con la búsqueda de conceptualizaciones respecto de las RS, surgen algunos autores que vinculan su existencia con procesos comunicativos y de difusión de la información, abriendo así un espacio de valor de las RS respecto del uso dado en las sociedades modernas del

conocimiento y los medios de comunicación como ejes estructurantes del discurso social. En esa línea, Robert Farr plantea una definición a partir de su existencia como consecuencia de un debate por temas en común o en la selección de temas de interés por grupos controladores de medios de comunicación:

Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Farr, 1984, p. 496).

Por otro lado, María Auxiliadora Banchs (1986) las define como:

La forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...) en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata (en Araya 2002, p. 28).

Siguiendo esta idea, Barriga Jiménez y León Rubio (1993), consideran que las RS actúan como rejillas de descodificación y de interpretación de la realidad y predisponen a la acción, en consecuencia, la RS que posean las personas de un objeto social cualquiera es de suma importancia ya que determinará en gran medida las maneras de actuar de éstas (en Knapp, Suárez y Mesa, 2003, p.23), permitiendo entonces el ejercicio de cierto control social de masas mediante la construcción de una idea colectiva respecto de ejes de realidad. Al respecto, Darío Páez afirma:

La representación social no es un simple reflejo de las ideologías, sino que es una reproducción y una activación de los útiles del conocimiento del sentido común aplicados a una situación concreta, con una visión estratégica de acción social. La representación social se forma por la difusión y reinterpretación del conocimiento ideológico y científico. La representación social es la ciencia convertida en sentido común (Páez, 1987, en Knapp, Suárez y Mesa, 2003, p.31).

La autora francesa Denise Jodelet incorpora un nuevo elemento a la discusión, abordando las RS a partir de la idea de un saber que “se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, educación y la comunicación social.” (1984, p. 473), dando valor a elementos de transmisión cultural en la construcción de RS.

La autora (1988 en Martínez, 2006) recomienda atender a las cuatro formas que presentan las RS:

1. Como elaboración por parte de la colectividad de una concepción. Esta representación incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificarlo.

2. La que condensa en una imagen cosificante historia, relaciones sociales y prejuicios.
3. En la que un mismo hecho es situado y analizado dentro de dos marcos de referencia, a su vez articulados a una percepción ideológica. En este sentido, una interpretación dentro de una contextualización histórica, política o sociológica cambia el significado y la atención que se presta a la cuestión, así como produce diferentes reacciones.
4. RS, como palabra importada del conocimiento erudito, que se utiliza en el lenguaje cotidiano hasta convertirse en categoría del sentido común, en vez de en un instrumento para comprender al otro para saber cómo conducirnos ante él e incluso para designarle un lugar en la sociedad.

Entendiendo que existe una realidad inherente, se puede decir que cada sujeto la interpreta de forma específica, esto es “el mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos” (Berger y Luckman, 1967, p.35).

Para Martínez (2006):

intervienen en ella cuatro elementos fundamentales: a) el contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos, b) la comunicación que establecen entre ellos, c) los marcos de aprehensión que les proporciona su bagaje cultural y d) los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas (p. 41).

Moscovici (1979), respecto de la construcción del sentido común, señala dos procesos como formas directas o mecanismos internos provenientes de las propias RS para su determinación,

conocidas como objetivación y anclaje con el fin de explicar la traducción del pensamiento social hacia un conocimiento en representación para ser transformado nuevamente a lo social. Así entonces, las RS se configuran y dan a conocer como contenido, pero también como procesos estructurante, en ello Moscovici (1979) define las RS como “universos de opinión” y propone tres dimensiones de acción integrada de la representación social, las que son divididas para analizarlas con fines didácticos y empíricos: la información, el campo de la representación y la actitud (Sartori, 2010, p.25).

1. La información

Es la suma de conocimiento sobre un objeto social, “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979, p.45). Esta dimensión conduce a la riqueza de los datos, organización de la información o explicaciones sobre la realidad. Es lo que sabemos a partir del mecanismo de apropiación de la información que es consecuencia de diversas fuentes vinculadas a experiencias de participación social y roles, a capital de acceso cultural o la accesibilidad a los diversos medios de información, siendo entonces determinada por el origen de esta. En este mismo sentido, la información corresponde a la cantidad y calidad de la información que maneja una persona, que es definida por el grupo de pertenencia social

2. El campo de representación

Expresa la organización del contenido de la representación acerca del tema, permitiendo visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas en un campo que integra informaciones de un nuevo nivel de organización en relación con sus fuentes inmediatas: remite la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación. (Moscovici, 1979, p.46). Es lo

que creemos y lo que interpretamos a partir de la actuación del objeto de representación determinado por la información, las propiedades otorgadas y los juicios de valor asociados.

3. La actitud

Es el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación y la que tiene mayor implicancia en el comportamiento y en la motivación. “Nos informaremos y nos representaremos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (Moscovici, 1979, p. 49). Es lo que hacemos respecto de algo, como nos comportamos señalando un lugar o posición ante la representación que permite dar explicación a la conducta.

Las RS se construyen a partir de materiales que emergen del fondo cultural común acumulado en la sociedad a lo largo de la historia, bajo la forma de creencias que se comparten en los prismas valóricos que conforman la memoria colectiva y la identidad cultural y que se materializan en diferentes elementos culturales e instituciones sociales, como un trasfondo cultural que establece los parámetros y categoría, siendo entonces sus fuentes más directas tanto las condiciones socioeconómicas que caracterizan una sociedad, como el sistema de creencias y valores que la circulan.

Estas dimensiones dan cuenta del contenido y del sentido de la representación social (Moscovici, 1979), por lo que para conocer una representación social es necesario establecer qué se sabe (información), cómo se interpreta (campo de representación) y cómo se actúa (actitud) (Araya, 2002).

Por su parte, Abric (2001) plantea que las representaciones sociales responden a cuatro funciones específicas respecto de la construcción de RS que permiten que las representaciones sociales ejerzan un rol en las prácticas y en las dinámicas de las relaciones sociales:

1. Cognitivas (de saber): referido a aquellas funciones que permiten entender y explicar la realidad. De esta forma, el sentido común constituye un saber práctico que permite asimilar comprensivamente el contexto del que forman parte los individuos, constituyendo también la condición necesaria para comunicarnos, transmitir y difundir ese saber.

2. Identitarias: referido a aquella función que define y otorga identidad al sujeto y a su grupo. De esta forma, el sentido de pertenencia y la identificación con un colectivo se vinculan con la necesidad de los sujetos de ubicarse en un referente valórico y normativo diferente de otros, por tanto las RS, en este sentido, resguardan la imagen positiva del grupo y cumplen un control social en relación con los procesos de socialización.

3. De orientación: referido a aquella función que conduce las conductas y las prácticas, siendo juicios de anticipación que determinan expectativas y por tanto establece la posibilidad de que las RS respecto de un determinado objeto, condicionen su comportamiento y desarrollen así alguna relación característica del sujeto con ese objeto. En este sentido, son prescriptivas de comportamientos y prácticas sociales.

4. Justificadoras: referido a la posibilidad de explicar y justificar a posteriori las conductas adoptadas, reforzando de esta manera la posición de un grupo, permitiendo así mantener y justificar la diferenciación social.

Para Ibáñez (1994), las fuentes que determinan la construcción de RS se ubican en tres dimensiones:

- Las condiciones económicas, sociales e históricas de un grupo social o sociedad determinada;
- Los mecanismos propios que establecen criterios para la formación de las representaciones sociales (la objetivación y el anclaje);
- Las propias prácticas sociales vinculadas con el ejercicio de diversas modalidades de comunicación social.

Así la objetivación como primer mecanismo corresponde a la transformación de diferentes contenidos conceptuales externos en una imagen, siendo la imagen colectivamente creada la que brinda una mirada particular a la cotidianidad permitiendo así materializar el conocimiento en un objeto concreto.

La realidad de la vida cotidiana, por tanto, es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido. Ello presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales las personas comparten y experimentan a los otros y a las otras. En esta construcción, la posición social de las personas, así como el lenguaje juegan un papel decisivo al posibilitar la acumulación o acopio social del conocimiento que se transmite de generación en generación (Araya, 2002, p. 14).

En efecto, el pensamiento social muchas veces implica procesos de traducción de conceptos individuales a preceptos sociales concretos como imágenes proyectadas, lo que bajo la mirada de Moscovici incide en el desarrollo de lo que denomina acople, como fenómeno de enganche entre

los signos lingüísticos y la estructura material, como ensamble entre la palabra y la cosa. “La objetivación se refiere a la operación por medio de la cual se forma una imagen estructurante, es reabsorber un exceso de significados materializándolos en un objeto” (Martínez, 2006, p. 43).

Es importante resaltar que, en este proceso, la intervención de lo social se traduce en el agenciamiento y la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación, articulándose con una característica del pensamiento social, la propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra (Moscovici, 1979).

De esta forma, la objetivación puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante de objetivación, que se compone de tres fases (Jodelet, 1993):

- La primera fase de construcción selectiva, en donde los sujetos adaptan nueva información respecto de objetos en las estructuras de pensamiento.
- La segunda fase o proceso de esquematización estructurante, en la cual la información incorporada se organiza en forma de esquema e imagen icónica.
- La tercera fase de la naturalización, implica la estructuración del nuevo esquema como componente de una realidad más objetiva.

En este sentido “el pensamiento social tiende a traducir los conceptos en preceptos, trasformando lo que es abstracto, en elementos concretos” (Ibáñez, 1988, p. 186).

El anclaje, segundo mecanismo mediante el cual se estructuran las RS busca “integrar la información sobre un objeto, dentro de nuestro sistema de pensamiento tal y como está constituido” (Ibáñez, 1988. p.188). Permitiendo de esta forma, incorporar objetos o innovaciones que no son familiares a nuestra red de significantes ya existentes, utilizando para ello categorías que nos son conocidas. En palabras de Martínez “se refiere al significado y utilidad de las RS” (2006, p. 44), para Jodelet (1984, p. 479), ambos “iluminan una importante propiedad del conocimiento: la

integración de la novedad, que aparece como una de las funciones básicas de las representaciones sociales".

Así el anclaje es un esfuerzo de clasificación que coloca y organiza las partes del mundo circundante y por sus hendiduras introduce un orden que se adapta al orden preexistente, atenuando de este modo el choque de toda concepción nueva. Adaptada a los seres, a los gestos o a los fenómenos, la clasificación responde a una necesidad psicológica. Se trata de cortar el flujo incesante de estímulos para llegar a orientarse en él y decidir qué elementos nos resultan sensorial o intelectualmente accesibles. (Moscovici, 1979, p. 77).

Ya no se trata, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal de un conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido (Jodelet, 1993). En esta línea, la autora plantea que el proceso de anclaje permite la comprensión respecto del cómo se confiere significado al objeto representado y como ello es utilizado para la interpretación social del mundo, a partir de su contribución como elementos de representación (Jodelet, 1986), pudiendo ser comprendido como el mecanismo que permite integrar la información sobre un objeto, mediante la asimilación de la imagen o representación y su objeto concreto en nuestro corpus social a fin de interpretar la realidad.

Por otro lado, es importante resaltar que en la construcción de la realidad cotidiana participa el lenguaje como medio para objetivar dicha realidad e incorporarla subjetivamente.

En efecto, el lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí (...) el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos (Berger y Luckman, 1967, p.56).

Desde esta perspectiva, son los supuestos que son compartidos por un grupo de sujetos sociales interactuantes, los que permiten mantener en el tiempo una descripción de la realidad común que no varía necesaria o totalmente ante la presencia de fenómenos particulares y novedosos (Araya, 2002). Por tanto, se puede entender que las relaciones entre sujetos sociales y el mundo tienden a la estabilidad, mediante la cual se comparten supuestos acerca de lo que existe y acuerdos acerca de las acciones apropiadas definiendo de esta manera un repertorio común para el establecimiento de las identidades tanto individuales, como colectivas y sociales. “La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckman, 1967, p. 34).

Es a partir de las interacciones comunicativas y de la articulación de los procesos de objetivación y anclaje, que se dota de significado el conjunto de prácticas, conversaciones y relaciones contextuales que permiten apreciar los patrones de vida cultural (López y Caicedo, 2014), concretizando las representaciones sociales construidas como un sistema de pensamiento que dan forma y contexto para la comprensión, evaluación y desenvolvimiento en las redes de relaciones sociales de la vida cotidiana.

Adicionalmente, las representaciones sociales se estructuran a partir del conjunto de prácticas sociales; entre estas, la comunicación que el sujeto mantiene con su medio y con otros sujetos sociales. En este punto Ibáñez (1988) señala que la comunicación interpersonal entendida

como las conversaciones cotidianas, construyen las representaciones sociales, planteando que la realidad no es la misma para todas las personas y por tanto subjetiva, así entonces según la antropología cultural, las categorías lingüísticas y conceptuales propias de cada cultura tiene un papel decisivo sobre las representaciones sociales que los sujetos sociales construyen acerca de un objeto o fenómeno.

Esas categorías pueden ser vistas a su vez como matrices:

(...) las matrices socio estructurales y los entramados materiales en los que estamos inmersos definen nuestras rejillas de lectura, nuestras claves interpretativas y reinyectan en nuestra visión de la realidad una serie de condicionantes que reflejan nuestras inserciones en la trama socioeconómica y en el tejido relacional (Ibáñez, 1994, p.165).

De esta manera, el sujeto social aprehende la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada, es decir los fenómenos aprehendidos aparecen de antemano y la realidad está organizada en un orden de objetos en las actividades de la vida cotidiana, previamente establecido, transformándose en conocimiento de sentido común compartido con los otros (Berger y Luckman, 1967). Y es entonces la cultura quien opera en la tarea de estructurar la matriz social de entendimiento que nos rodea y nos permite dar explicaciones a nuestro devenir social, cultural y político.

Desde esta perspectiva, son los supuestos que son compartidos por un grupo de sujetos sociales interactuantes los que permiten mantener en el tiempo una descripción de la realidad común, que no varía necesaria o totalmente ante la presencia de fenómenos particulares y novedosos. Adicional a esto, se entiende que las relaciones entre sujetos sociales y el mundo

tienden a la estabilidad, mediante la cual, se comparten supuestos acerca de lo que existe y acuerdos acerca de las acciones apropiadas (Berger y Luckman, 1967).

Las RS constituyen un pensamiento social que se distingue de otras formas como la ciencia, el mito o la ideología, no obstante que pueden mantener con éstas algún tipo de relación (Piña, 2004). Son producciones mentales que trascienden a los individuos particulares y que forman parte del bagaje cultural de una sociedad. Es en base a ellas como se forman las representaciones que no son sino su expresión particularizada y adaptada a las características de cada individuo en concreto (Durkheim, 1985).

Las RS pueden ser observadas desde diferentes ángulos:

La perspectiva de las representaciones sociales ha encontrado un eco muy favorable en los dominios de investigación caracterizados por la complejidad de los fenómenos o sistemas a los que se refieren, su estrecha dependencia en relación al devenir de la sociedad global, la multiplicidad de niveles a partir de los cuales pueden ser abordados: cultural, político, institucional, organizacional, interindividual, individual. Tal es el caso particularmente de los campos de la salud y de la educación dónde se pueden reconstruir los vínculos históricos y lógicos con los de las representaciones sociales (Jodelet, 2011, p.135).

Entendiendo que existe una realidad inherente, se puede decir que cada sujeto la interpreta de forma específica., siguiendo a Berger y Luckman (1967), la realidad es originada en pensamientos y acciones que la sustentan. Para Jodelet las RS hacen referencia a la “designación de fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales” (Jodelet 1993, p. 469).

Así, la representación social es definida como “aquella modalidad de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1993, p. 474). La misma autora (1986, p.478), señala la presencia de seis características dominantes, las que sintetiza como:

- a) Siempre es la representación de un objeto.
- b) Tiene un carácter de imagen.
- c) Tiene la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.
- d) Tiene un carácter simbólico, significativo y constructivo.
- e) Es autónoma y creativa.
- f) Las categorías que las estructuran son categorías del lenguaje.

Siguiendo a Cortassa (2010), las RS tienen una doble representación: por un lado, son producto simbólico del pensamiento social construido como creencias y significados, pero también son mecanismos sociales que moldean la realidad. Así, podrían ser interpretados como contenidos contruidos a partir de las relaciones de interacción social, de ahí su carácter configurativo de la interpretación que hacemos de la realidad y, por tanto, de las estructuras e instituciones en torno a las que se desenvuelve la vida social. En este sentido Ibáñez (1988) describe su carácter de social al crear una visión compartida de la realidad y un marco referencial común, constituyendo entonces la identidad.

En palabras de Moscovici (2000, p.23), “ninguna mente escapa de los condicionamientos que impone la cultura, a través del lenguaje y el sistema de representaciones, al pensamiento y la percepción”. Siguiendo a Araya (2002), la teoría de las RS constituye una forma de enfocar la realidad desde su construcción social conjugando elementos cognitivos como sociales. Así, la autora señala:

Igual que las montañas y los mares, los lenguajes, las instituciones sociales y las tradiciones forman un panorama del mundo en que viven las personas, por tanto, ese entorno social simbólico existe para las personas como su realidad ontológica, o como algo que tan solo se cuestiona bajo circunstancias concretas (Araya, 2002, p. 31).

3.2.2 La Discapacidad desde el Modelo de Representación Social

Los diversos modos de relación que establecemos frente a la discapacidad tienen un fuerte componente que se asocia a nuestra propia construcción de experiencias y las definiciones que hemos construido consecuencia de este proceso. En palabras de Sartori “en los nuevos paradigmas de las ciencias sociales es fundamental el vínculo entre el sujeto historizado y las representaciones sociales en correlación a los cambios que acontecen (2010, p.30).

La deformidad de los cuerpos, las perturbaciones del espíritu, la privación de sentido siempre ha inquietado a los grupos sociales, así como el poder o la muerte. No existe ninguna cultura que no haya elaborado una explicación o un propio paradigma respecto de la discapacidad, una antropología de la deficiencia. Ella entraña un conjunto de representaciones ligadas a nuestros miedos sobre nuestra especie (Stiker, 1999, p.82).

Para Gómez (2014), el pensar en la discapacidad como un fenómeno social desde la óptica de las ciencias sociales es relativamente reciente y permite reconocerla como un campo “científico, político y social con entidad propia” (p. 393), por tanto implica asumirla desde un paradigma relacional subsumido al espacio social. Torres Dávila plantea que “la discapacidad como campo,

hace referencia a un conjunto de relaciones entendidas como las determinaciones que a partir de una propia lógica determinan sujetos, disposiciones y actitudes” (2004, p. 19).

En este sentido, Sartori (2010), señala que las consideraciones que se han establecido en torno a las personas con discapacidad también se han configurado en un campo histórico definido por procesos políticos, económicos, sociales y culturales que han caracterizado las diferentes épocas y por consecuencia, han establecido diversas categorías para situar en ellas a hombres y mujeres con discapacidad. Bordeau (1999), lo define como un espacio relacional con leyes autónomas.

Para Restrepo (2008), la representación social construida en torno a la discapacidad toma matices vinculados con el tipo de sociedad en la cual se encuentra inserta, siendo una clara expresión de situaciones o relatos propios aquellos provenientes de espacios diversos, como la cultura o las artes. Gómez (2014), supone considerar el contexto socio histórico, la permeabilidad del conocimiento establecido para ser entendida como una producción social. A modo de ejemplo se encuentran muestras en la pintura flamenca y española, donde abundan retratos de personajes con claras malformaciones, como es el caso de *El enano Don Juan Calabazas* pintado por Velásquez (1599-1660) o el pícaro de la novela anónima *El Lazarillo de Tormes ciego*, (Esser y Rojas, 2006).

La discapacidad es reconocida como una condición que representa una variedad de problemáticas y dificultades en distintos ámbitos de la vida como el personal, el familiar, social y laboral, lo que ha implicado a las personas en condición de discapacidad una serie de situaciones en donde se vivencia exclusión social (Moreno, Rodríguez, Gutiérrez, Ramírez y Barrera, 2006). Desde el punto de vista sociológico, las personas con discapacidad constituyen un colectivo que se define como conjunto de sujetos que vivencian mismas condiciones impuestas por los entornos de contexto y relacionales en los que están insertos pero que, siguiendo a Rodríguez y Ferreira (2010),

son impuestos bajo el modelo médico, rehabilitador, dando cuenta más bien de una insistente tendencia hacia la normalización.

En este sentido, Pierre Bourdieu (1999) plantea que asumir la discapacidad significa concebirla como un espacio social, un microespacio o microcosmos de existencia cotidiana, que, aunque es común, no es universal ni generalizable pues define experiencias vitales de un grupo de personas que implican posiciones y relaciones.

La concepción asumida por la sociedad, en muchas oportunidades no necesariamente parte de la propia persona con discapacidad, sino desde la percepción del otro considerado como “normal”, puesto que, es la sociedad quien elabora un corpus lingüístico, hacia estas personas, asignándoles propiedades o atributos que mayormente son negativos y en oportunidades irreales, provocando su disminución e invisibilidad, en el modo de participación en la construcción colectiva de la sociedad (Rojas y Fuguet, 2015, p. 55).

Desde una concepción normalizadora, las personas con discapacidad son, en palabras de Rodríguez y Ferreira (2010), “portadoras de una singularidad en virtud de la cual han sido catalogadas de determinadas maneras y han sido objetos de ciertas prácticas que han transformado su singularidad” (p. 295). Desde esta lógica de pensamiento y tal como señala Talcott Parson (1951) la enfermedad constituye una desviación social, porque significa la pérdida no solo de la salud, sino de la función social de agente proveedor o económico pues inmoviliza el rol, pues supone la pérdida de la capacidad de generar una contribución que denomina sistémica, centrada con un foco de desarrollo económico, más que desarrollo social. En palabras de Ferreira (2008)

“no estaría en condiciones de cumplir adecuadamente con los requisitos de la convivencia social” (p. 2).

Las personas con discapacidad, son muchas veces percibidas como sujetos fuera del sistema establecido, *outsiders*, porque declaran cierta inconformidad, “incomodan amenazando la imagen que tenemos de buena identidad como sujetos en plena posesión de medios, de trabajos rentables y útiles” al sistema socioeconómico en el cual estamos insertos a partir de la representación cultural que tenemos de éxito social personal y colectivo (Stiker, 1999, p.77), quedando sujetas sus capacidades y comportamientos a la condición de discapacidad, insertando en ello una identidad social de minusvalía o no capacidad, y por consecuencia entonces, preestableciendo un lugar definido en la estructura social. “Hablar de discapacidad implica, al igual que la categoría de género, aludir a una construcción social que ubica a unas personas en condiciones de superioridad sobre otras, por lo que se torna en relaciones de poder” (Gómez, 2014, p. 405).

Ser una persona con discapacidad implica la pertenencia a un grupo de referencia, proveedor de un “*habitus*” específico en palabras de Pierre Bourdieu (Ferreira, 2010), entendido el *habitus* como el espacio social y virtual generador de prácticas sociales, en el que se desarrolla una persona en concordancia con sus características y el cual configura predisposiciones ajustadas a las condiciones objetivas en las que su poseedor ha de desenvolverse.

Se constituye así en un espacio de dominación, puesto que define las prácticas relacionales entre el sujeto históricamente situado en un espacio social y la trama de estructuras sociales en las que se ha construido, las que se objetivan y hacen visibles entonces a través de las prácticas sociales, cobrando relevancia la historia del sujeto, su estructura social de formación, la familia, la escuela y las redes en la generación de condiciones materiales y culturales para la construcción de este lógica de entendimiento, “hablar de *habitus* es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada” (Bourdieu y Wacquant,

2005, p.186), siendo entonces claro ejemplo de la aún presente hegemonía del modelo médico – rehabilitador, a partir del cual se siguen estableciendo estereotipos.

Al respecto Palacios y Romanach (2006), señalan que esta es la dimensión normativa consecuencia de la relación dialéctica del modelo rehabilitador y el modelo social, “un colectivo segregado del conjunto de la comunidad, homogenizado por su insuficiencia, su incapacidad y su valía reducida respecto de las suficiencias, capacidades y valías de la generalidad de la población no discapacitada” (Ferreira, 2008, p.6).

El concepto implica entonces un instrumento que regulariza las conductas, haciendo predecibles ciertas prácticas, pues definen modos de comportamiento de los agentes sociales determinados para ciertas circunstancias y, en consecuencia, generando representaciones y códigos de interpretación específicos.

Los agentes sociales están dotados de habitus, incorporados a los cuerpos a través de las experiencias acumuladas: estos sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales, y convencionales, a los que están dispuestos a reaccionar, así como engendrar. (Bourdieu 1999, p. 183).

Para Gómez (2014), supone una condición de desviación social devaluada que constituye una faceta central del individuo y le confiere una afectación en su estructura psíquica, instalando una situación de devaluación de la ciudadanía y los derechos conferidos “como una menor de edad permanente que en el caso de tener derechos, tiene suspendido su ejercicio o requiere de la tutela de otros para ejercerlo” (Gómez, 2014, p. 394).

Supone, en palabras de Ferreira (2008), una forma de hacer o competencias , provista de herramientas representacionales que guían el actuar cotidiano de personas pertenecientes a un determinado grupo social o miembros de un determinado colectivo para desenvolverse en el mundo , así se logra constituir el habitus de las personas con discapacidad, como la configuración práctica y simbólica de un espacio que los sitúa en un lugar de inferioridad desde las interacciones cotidianas, limitando entonces sus contextos de acción y convivencia “obligados a desenvolverse en un mapa simbólico heredado” (Ferreira, 2008, p. 5).

Baquetero (2015) plantea que la práctica cotidiana de las personas con discapacidad está determinada y condicionada por el espacio de actuación específico y por la herencia adquirida respecto al sentido de su discapacidad, definidas muchas veces a priori y en consistencia con la denegación de sus identidades y la restricción de sus oportunidades y posibilidades de ser reconocido desde otros espacios de ser y hacer.

Para Romanach y Lobato (2005), las mujeres y los hombres con discapacidad tienen que ver con sociedades que intrínsecamente imperfectas, han establecido rígidos modelos de perfección al cual no es posible de acceder por ningún habitante, y que por tanto definen maneras de ser físicas, sociales y psicológicas y en tanto, reglas de funcionamiento social de perfección y normalidad establecidas por un amplio sector que tiene el poder y por el concepto de mayorías cuantitativas que han permanecido y dificultan el desplazamiento y modificación de la terminología y la concepción de representación.

Erwing Goffman, señala en su texto *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*:

Todos los días podemos comprobar cómo es cierto que una persona con discapacidad intelectual se vuelve un individuo que pudiera fácilmente hacerse admitir en el círculo

de las relaciones sociales ordinarias, pero que posee una característica tal que no puede imponerse a la atención de quienes lo encontramos y nos alejamos de él, destruyendo así los derechos que tiene frente a nosotros por la existencia de sus atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y por consiguiente no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo...Un estigma es, pues, realmente, una clase especial de relación entre atributo y estereotipo” (Goffman, 2001, p.13).

En este sentido, el antropólogo Robert Murphy en su libro *Vivré a corps perdu* (1990), establece que las personas con discapacidad no logran constituir un espacio de adquisición de estatus, abandonando por su condición el estatus de “normalidad” y en consecuencia constituyendo otro que es separado en espacios determinados para esta exclusión, como hospitales, escuelas especiales, centros de ayuda o talleres protegidos. Y aun cuando abandonen este espacio, siguen siendo vistos y tratados como en una situación que Murphy declara intermedia, “ni rechazados ni aceptados plenamente, ni apartados ni integrados. Ni esclavos ni completamente ciudadanos. Ni totalmente esclavizados ni libres” (Gardou, en Stiker, 1999, p.81).

En los planteamientos de García y Fernández (2005) se entiende que, si bien la discapacidad tiene un origen en el individuo, sus reales dimensiones están en los procesos sociales subsecuentes a las opciones de interacción interpersonal e interinstitucional y además en las posibilidades que ofrece el contexto. Frente a esto, es importante comprender que ha prevalecido en la sociedad una mirada de lástima, subvaloración y un aparente deseo de inclusión sobre las personas en condición de discapacidad. Así, las representaciones sociales sobre la persona con discapacidad pueden ser asumidas y vinculadas con un imaginario social desde las creencias y tradiciones, a partir de un discurso y una representación específica.

En este sentido:

El imaginario social siempre existió, está sustentado por las ideas, creencias y mitos que cada pueblo tiene y se transmite de generación en generación. De ahí que hasta no hace mucho tiempo el imaginario social imponía la idea de que lo más aceptable era ser lo más parecido uno del otro, lo diferente no debía ser tomado en cuenta y aún se le tenía miedo (Schorn, en Sartori, 2010, p. 23).

La intención de aceptación del otro o los otros partiendo desde las diferencias, conduce irremediabilmente a la no aceptación. En realidad, tanto el que observa como que se siente observado forman parte de la idea de inclusión:

La deficiencia no puede ser pensada fuera de la esfera psíquica, porque siempre remite a la imagen de sí, en aquel que sufre y en aquel que la mira. La mirada de los otros es un complejo de miradas preconstruidas, introyectadas de otros lo que permite construir la mirada sobre si, es a partir de ello que la deficiencia toma consistencia propia, como se logra observar en la historia de las sociedades” (Stiker, 1999, p. 76).

Estas prácticas describen los procesos de subjetivación que se dieron en la antigüedad, que Foucault investiga como diferentes modos de subjetivación del ser humano en la cultura occidental y la sujeción identitaria que es contra la que hay que luchar en cuanto a las representaciones culturales cargadas de prejuicios y actitudes negativas ante las personas con discapacidad (Sartori, 2010).

La definición de discapacidad plantea entonces ser muy compleja, ya que dependerá del grupo social en el cual se encuentren inmersos los protagonistas; esta significación va desde enfermedad, inutilidad, tragedia, maleficios, cojo, renco, hasta los modelos conceptuales propuestos por la academia, logrando marcar posiciones con respecto a esta, y producir cambios en la estructura de los paradigmas y en la forma como la sociedad responde (López en Vidarte, 2017, p.7).

Tal como se plantea en argumentos anteriores, es a finales del siglo XX que se comenzó a hablar desde el modelo social que la discapacidad deja de ser entendida como una anormalidad del sujeto y comienza a ser contemplada más bien como una anormalidad de la sociedad. La discapacidad es producto en este modelo de la manera en la que hemos construido el entorno, los productos y los servicios e, incluso, de la manera en la que hemos concebido al propio ser humano (Palacios y Romanach, 2006). Es dentro de esta línea de pensamiento que se establecen dos miradas de entendimiento al fenómeno de la discapacidad respecto de la relación que establecemos con el otro: un modelo de diferenciación y otro de asimilación (Stiker, 1999).

El primero, a partir del cual se establece el reconocimiento de la diferencia a partir de la jerarquía y posición de valor, permitiendo instalar control sobre ella y la similitud a fin de mantener el equilibrio social, situando en un espacio definido, y por cierto muy controlado, el espacio que ocupan las personas con discapacidad.

Un segundo modelo, el modelo de la asimilación establece la “innegable universalidad de la humanidad” (Stiker, 1999), declarando la existencia de valores, objetivos y comportamientos comunes que nos definen como grupo social o cultura, valorando desde allí cualquier forma de manifestación de lo individual hacia lo colectivo a partir de la determinación de la aceptación de

la diferencia sin configuración de grupo social incluido, donde su fortaleza estaría dada en la mantención controlada de aceptación de la diferenciación individual o colectiva, que comparte un espacio común y que desde constructos actuales, permite acoger con claridad el paradigma del modelo social de la discapacidad con claridad.

En palabras de Jodelet (1993) “el sujeto es productor de sentido, que expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social. (...) la representación también es considerada la expresión de una sociedad determinada” (p. 479). Moscovici (1979) infiere tres condiciones de emergencia de las RS respecto de la discapacidad: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo, y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido:

- a) Dispersión de la información. La información que se tiene nunca es suficiente y por lo regular está desorganizada.
- b) Focalización. Una persona o una colectividad se focalizan porque están involucrados en la interacción social como hechos que conmueven los juicios o las opiniones. El fenómeno de la discapacidad requiere ser mirado detenidamente en la práctica educativa inclusiva con implicaciones en la interacción docente estudiante, movilizand o juicios de valor y actitudes. Esto es de interés en los grupos de pertenencia de distintos ámbitos educativos para la formación docente.
- c) Presión a la inferencia. La presión a la inferencia en describir un hecho que es significativo en la dinámica social alude a la existencia frecuente de estar obligado a emitir opiniones, sacar conclusiones o fijar posiciones. Lo mismo ocurre en los ámbitos sociales de pertenencia de la persona con discapacidad y con necesidades educativas especiales que requiere hacer inferencias y fijar posturas para su inclusión educativa y social.

Estas tres condiciones de emergencia constituyen el eje para la aparición del proceso de formación de una representación social sobre la discapacidad y las necesidades educativas especiales, posibilitando la génesis del esquema de dicha representación (Sartori, 2010).

Y es precisamente en ese escenario que aportes al entendimiento de las RS en torno a la DI, surgen como una necesidad de frente a los cambios educativos, sociales y culturales que establece la mirada moderna respecto de su existencia como condición de diversidad y sus desafíos en temas como inclusión, igualdad de derechos, vida independiente y participación ciudadana.

3.3 Inclusión en la Educación Superior

Desde el punto de vista del ser biológico no hay errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones (...) Un niño que desde la perspectiva del espacio de relaciones humanas corrientes aparece como limitado, desde su biología no lo es, es absolutamente diferente (...) Es en el espacio de las relaciones humanas que el niño limitado pasa a ser limitado. En su biología, no lo es (Maturana, 1994, p. 263).

3.3.1 Concepto de Educación Inclusiva

Muchos años han transcurrido desde que el rol de la educación se ha transformado en un espacio social coherente con una mirada que se estructura a partir de la concepción de los seres humanos como seres únicos e intrínsecamente diferentes y diversos entre sí, considerando ello como una gran riqueza y como un valor para el desarrollo de las comunidades y las estructuras sociales desde los principios de igualdad. Por otra parte, esta visión del hombre y de la sociedad reconoce a los seres humanos como poseedores de ciertos derechos inalienables, como el de

acceder a una educación en igualdad de oportunidades sin importar las diferencias aparentes entre ellos (Sanhueza, en Lissi y col., 2013, p.3).

La política social durante las tres últimas décadas ha intentado fomentar la integración y la participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad, brindando las estructuras comunes de educación, salud, empleo y servicios sociales, así como el apoyo que estas personas necesitan, reconociéndoles los mismos derechos que al resto de la población. Esta situación, en el ámbito educativo, se traduce en un desarrollo cada vez mayor de políticas educativas que abogan por una escuela inclusiva en la que todos los niños aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales. La educación inclusiva debe formar parte de una estrategia global cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. (Parés y col., 2003, p.17).

Tal como señala Blanco (2007), la educación es un bien humano al cual tenemos derecho de acceder en condición de calidad, siendo necesario para ello asegurar lo que denomina el principio de igualdad de oportunidades, considerando las capacidades y potencialidades en la entrega de condiciones, particularmente asegurando el pleno ejercicio del derecho a la educación.

En este sentido:

La inclusión debe verse como una interacción que se genera en el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales, cualesquiera que sean los valores culturales, la raza, el sexo, la edad y “la condición” de la persona o grupo de personas (Soto, 2003, p. 6).

Dando a la discusión una dimensión más social, se puede decir que “la integración de personas con discapacidad en la universidad contempla procesos concientizadores, reflexivos, desmitificadores, desprejuiciadores, que apunten a eliminar cualquier manifestación de negación de la diversidad” (Tapia y Manosalva, 2012, p. 17). Booth y Ainscow (2004) definen la inclusión como un conjunto de procesos que tienen como finalidad fortalecer y aumentar la participación y desarrollo de los y las estudiantes en la cultura, en los currículos y en las comunidades de las escuelas, generando entonces vínculos y relaciones que son consecuencia de la interacción social vivenciada en esos espacios.

Así, en la actualidad los estudios sobre la inclusión educativa están siendo abordados desde distintos campos científicos, pero especialmente por pedagogos, psicólogos y sociólogos a partir de la identificación común de problemáticas de segregación y sus consecuentes procesos de fragmentación social e impacto en la construcción de la valía personal y la identidad entre otros fenómenos de la esfera psicológica y social. La inclusión emerge con el impulso que le avala su fundamentación en los derechos humanos, en la justicia, en la equidad y en la igualdad de oportunidades, en una situación mundial en que la exclusión y la marginación son constructos sociales creados por una sociedad que dicta las normas y señala los límites de actuación de las personas en función de sus características personales, sociales y/o culturales (Velázquez, 2010).

Y es desde ese diagnóstico, que los diversos sistemas educativos se han transformado en un motor fundamental para la instalación de acciones concretas a partir del modelo de educación inclusiva, estableciendo como principio rector a partir de la Declaración de Salamanca en 1994 (UNESCO, 2005), el derecho a la educación, independiente de las condiciones físicas, intelectuales, emocionales u otras y entonces el rol de la escuela en la defensa de la equidad.

Tal como señala Blanco (2007), la educación es un instrumento fundamental para superar la exclusión social que debe ampararse en políticas económicas y sociales que generan desigualdad:

Una educación no puede ser de calidad si no logra que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los otros. Es decir, no puede haber calidad sin equidad, aunque no faltan aquellos que piensan que una educación inclusiva no es compatible con el logro de buenos resultados por parte todos los alumnos (p. 22).

Murillo y Duk (2010), basados en los principios de igualdad y diferenciación de John Rawls (1971, 2002), señalan que los fundamentos de la educación inclusiva implican llevar estos fundamentos a las instituciones educativas en su máximo desarrollo mediante la distribución de deberes y derechos, como también a través de la inclusión significativa de las personas a los procesos e instituciones, para garantizar la participación social y cultural en los diversos espacios, desde un enfoque de justicia social, impregnando los procesos de enseñanza y aprendizaje, con una fuerte componente de procesos críticos y democráticos.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008) explicita que no hay consenso internacional sobre el significado de educación inclusiva, ya que existen multitud de enfoques que tal y como argumenta Echeita (2013): no implican desacuerdo o diferencias, sino todo lo contrario, son procesos y conceptos que se complementan entre sí asumiendo que el objetivo principal de la educación inclusiva es “contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad

racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 29).

Ainscow (2006, p. 6); Ainscow y Miles (2008, p. 19) y Giné (2009, p. 14) señalan hasta seis maneras de conceptualizar la inclusión:

- Inclusión relativa a la discapacidad y a las “necesidades educativas especiales”. Hay un enfoque común de que la inclusión hace referencia principalmente a la educación de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias.
- Inclusión como respuesta a los problemas de conducta. Es muy frecuente entre el profesorado la idea de que avanzar hacia una escuela inclusiva les va a suponer a corto plazo tener que acoger en sus aulas un número importante de alumnos con graves problemas emocionales y de conducta.
- Inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión. Existe la creencia de que en la escuela inclusiva la que debe atender aquel alumnado más vulnerable a la exclusión escolar, es decir aquellos alumnos que generalmente por causas sociales pueden ver peligrar el acceso a la educación formal.
- Inclusión como la promoción de una escuela para todos. La inclusión también se ha relacionado con el desarrollo de una escuela común, no selectiva, conocida también como escuela “comprensiva” y la construcción del enfoque de enseñanza-aprendizaje correspondiente.
- Inclusión como “Educación para todos”. Este modelo de la inclusión tiene su prioridad en torno a la escolarización de millones de niños en los países más pobres del planeta, es ineludible su influencia dado que constituyeron una oportunidad para repensar la función de la escuela y de la educación en muchos de los países en el sentido de dar cabida a todo

el alumnado con independencia de sus características o condiciones personales de género, etnia, religión o capacidad.

- Inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad.

En la misma línea, Ainscow (2003) identifica cuatro elementos cuya presencia es recurrente en todas las definiciones de educación inclusiva (p. 12):

- La inclusión es un proceso.
- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras.
- La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.
- La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

Por otro lado, el nuevo modelo conceptual de entender la discapacidad, más como una consecuencia de las barreras del entorno y las actitudes de exclusión social, que por las limitaciones y déficit que presenta una persona, establecen la necesidad de abrir el espacio de la educación inclusiva como una respuesta concreta en términos de los recursos y oportunidades que le ofrece su entorno próximo; por otra parte, que junto a las limitaciones y deficiencias que presentan siempre hay capacidades y competencias que pueden desarrollarse y es a partir de éstas últimas como provocamos el aprendizaje y el desarrollo (Muntaner, 2010).

Poner el énfasis en la interacción entre las capacidades de la persona y las oportunidades del entorno nos sitúa en el marco de un modelo funcional de intervención que introduce el término de “barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2002). La consecuencia de este proceso de conceptualización de la discapacidad conduce a cambios en el enfoque de modelo educativo a desarrollar que va de la educación especial asistencial en centros específicos con un

fuerte componente en la terapéutica, pasando por el proceso de integración hasta alcanzar el modelo inclusivo, que como introducen Booth y Ainscow “la “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (ACNEEs). Ello entonces implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros” (2002, p. 20).

Estas formas de entender e interpretar la educación inclusiva no son excluyentes, pero sí que provocan que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la Educación Especial, cuando en realidad nos referimos a un planteamiento nuevo de todo el sistema educativo, como única posibilidad de alcanzar los objetivos planteados (Blanco, 2009). Así entonces, la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos educativos representa mejores y mayores oportunidades de participación en el aprendizaje, la cultura, en las comunidades y en la sociedad (Blanco, 2007; Unesco, 2005).

Y en este sentido, la inclusión de estudiantes con discapacidad a los diversos sistemas educativos se transforma en una oportunidad de fortalecer el cambio social que la mirada de la educación inclusiva requiere y desde ahí, las aperturas deben también involucrar a la universidad, siendo este un espacio que requiere de avances.

Para avanzar es necesario tener claro el objetivo, por esta razón se hace importante entender que:

Si se piensa que la educación de las personas con discapacidad tiene por objetivo principal la inserción social de la misma, el proceso educativo no debería terminar en la enseñanza secundaria. Es necesario ofrecer a los jóvenes con necesidades educativas

especiales opciones que les permitan, al igual que a todos, continuar desarrollándose para enfrentar el futuro de forma constructiva (Illanes y Von Furstenberg, 2012, p.75).

No se trata únicamente de elaborar un concepto, la educación inclusiva posee de forma intrínseca un carácter proyectivo que apenas comienza a definirse desde la mirada de la educación como proceso inmerso dentro de un contexto social que produce cambios al tiempo que evoluciona.

El enfoque de educación inclusiva se vislumbra como el principal paradigma del modelo educativo del siglo XXI y es bajo esta perspectiva de futuro, la necesidad de contribuir a clarificar su matriz epistémica y aquellas condiciones de producción que oportunamente avancen hacia la oficialización de propuestas formativas más centradas en las reales necesidades, intereses y motivaciones de la heterogeneidad presente en todos nuestros estudiantes (Ocampo, 2014, p. 3).

Y es también desde ese lugar que surge con creciente fortaleza la incorporación y valoración de la experiencia dada desde los propios actores como antecedentes esenciales del proceso desde una concepción de experiencia colectiva (Paakkari, et al., 2011), incorporando la voz de los estudiantes como fuente primaria de información y espacio creciente para la investigación respecto de los aportes, oportunidades y barreras para la educación inclusiva en los espacios universitarios como también para la reflexión respecto de las prácticas pedagógicas inclusivas al interior de las aulas.

Al respecto Kubiak (2015) describe el reconocimiento y valor otorgado por los estudiantes al espacio de aprendizaje, como también la identificación de complejidades y multiplicidades de formas de aprender, que son similares a las de cualquier otro estudiante universitario. Por otro lado,

Zaft, Hart y Zimbrich (2004) señalan evidencias respecto de la presencia de una correlación positiva entre las variables de empleo, la competitividad y la independencia.

Desde la perspectiva puramente investigativa, es de relevante impacto la posibilidad de utilizar el método autobiográfico, como estrategia de acercamiento a la observación de procesos sociales excluyentes desde la mirada de las historias de vida y los relatos de primera fuente, poniendo valor en las voces de los colectivos en minoría o en exclusión (Susinos y Parrilla, 2008; Parrilla 2009).

3.3.2 Modelos de educación inclusiva en la universidad

Con la llegada del siglo XXI y sus demandas de desarrollo económico social y avance tecnológico emerge también la búsqueda permanente de alternativas para mejorar la educación, especialmente en Latinoamérica y el Caribe, considerando en ello el surgimiento de nuevas tensiones a la luz de demandas por una sociedad más justa e igualitaria (Ocampo, 2014). Tensiones como consecuencias de los inminentes cambios tanto a nivel de las estructuras sociales consecuencia de los procesos de transformación, como a nivel de los marcos político – económicos en torno a la conceptualización del trabajo.

La educación superior enfrenta en estos tiempos nuevos e imperantes desafíos resultados del avance científico – tecnológico, como también de los modelos de desarrollo económico que sustentan una fuerte inclinación hacia la formación profesional especializada, lo cual se incorpora a la tarea de responder a las demandas humanas, del entorno social y a la diversidad de los estudiantes. Y es en este marco que se espera el aporte de la universidad no solo desde los campos de la investigación y la formación de profesionales , sino también desde un paradigma formativo que potencie a estudiantes que proceden de distintos estratos y presentan diferencias significativas

en cuanto a sus condiciones personales y culturales (Chiny, Salas y Vargas, 2008), accedan a una educación de calidad favoreciendo el desarrollo máximo de habilidades y destrezas para otorgar de esta manera espacios reales de accesibilidad laboral, inclusión social y desarrollo local de las comunidades.

La universidad, como institución educativa, supone tanto el tramo superior de enseñanza, en el que se prepara a los profesionales de alta cualificación, como un marco de convivencia para el desarrollo del alumnado, marco que adquiere su auténtica dimensión en la atención prestada a las singularidades que conforman su diversidad social (Cerrillo, Izuzquiza y Egidio, 2013, p.43).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU) a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 señala que toda persona tiene derecho a la educación, marcándose que la instrucción elemental será obligatoria, mientras que la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada, es decir impartida para la mayor cantidad de personas posibles. En particular, señala que el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos, esto permite, en cierta forma, romper barreras e intenta asegurar los derechos de las personas con discapacidad (Zepeda, 2015) , por tanto el enfoque de educación inclusiva se vislumbra como el principal paradigma del educativo del siglo XXI planteando una fuerte necesidad de organizar su epistemología con miras de la oficialización de propuestas formativas contextualizadas en las necesidades, intereses y motivaciones de la heterogeneidad que se observa en los estudiantes (Ocampo, 2014).

Y desde este escenario, y tal como señalan Moswela y Mukhopadhyay (2011), es la educación superior aún más importante para aquellas personas que presentan discapacidad, pues

representa la posibilidad de inserción laboral, independencia y autonomía, situación que es un factor que permite observar en las instituciones de educación superior cambios en los últimos tiempos, destacando el aumento de las tasas de matrícula de estudiantes, como también de su diversidad y heterogeneidad.

La inclusión educacional en los niveles básicos y medios han mostrado eficiencia al mantener a los niños y jóvenes en ambientes normalizados como son los establecimientos educacionales regulares, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales y autonomía, pero no los prepara para la inserción laboral futura y por sus características cognitivas no pueden responder a las exigencias de la educación superior tradicional, ya sea técnica o universitaria (Von Fürstenberg Letelier y Illanes Aguilar, 2017, p. 128).

Entendiendo que una tarea fundamental de la universidad, junto con la generación del conocimiento, es promover el cambio social y la inclusión en los diversos espacios democráticos y ciudadanos, resulta particularmente interesante las experiencias de los programas diseñados para jóvenes con DI en contextos universitarios en distintas partes del mundo, como respuesta a esta demanda creciente por espacios de participación y educación a lo largo de la vida, que se ven claramente observadas en los cambios sufridos respecto de la configuración y caracterización estudiantil en diversas partes del mundo, destacando en ello la evolución de políticas , leyes y normativas en diversos países de Norteamérica , Europa y Latinoamérica.

En contextos de educación superior, se plantea que una universidad es más inclusiva en la medida en que se hace cargo de la diversidad de su alumnado, de manera de

asegurar que el sistema favorezca el aprendizaje de todos. Un sistema inclusivo, por otra parte, no considera a la diversidad como un obstáculo o problema, sino como una realidad que complejiza y a la vez enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje (Lissi y col., 2009, p. 306).

En todas estas experiencias, para que la inclusión educativa sea plena desde su planteamiento en tanto modelo teórico y desde su implementación como propuesta social y educativa, es necesario identificar y eliminar las barreras que puedan interactuar negativamente con las condiciones personales de los estudiantes más vulnerables. “Es precisamente la presencia de estos estudiantes en los contextos ordinarios la que permite tomar conciencia de cómo determinadas concepciones, prácticas, políticas y culturas se configuran como tales barreras” (Echeita, en Cerrillo, Izuzquiza y Egidio, 2013, p. 45).

La Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, dedica el artículo 24 a la Educación, en el que cita que los estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. El Foro Europeo de la Discapacidad, hizo pública en 2009 la declaración sobre “Educación Inclusiva. De las palabras a los hechos”, una interpretación del artículo 24 de la Convención que reafirma el hecho de que la educación sea reconocida como un derecho fundamental que de la misma calidad que cualquier otra persona en un entorno que tenga en cuenta sus necesidades implica que las personas con discapacidad tienen derecho a recibir educación.

Iniciativas latinoamericanas como la Convención Regional de Educación Superior (CRES) de 2008, han reconocido la necesidad de conformar instancias de monitoreo y evaluación de la implementación y cumplimiento de los convenios vigentes en temas de discapacidad con enfoque de derechos humanos, desarrollando así la generación de nuevo conocimiento al servicio de la

instalación de instituciones inclusivas comprometidas con los valores de la equidad, la democracia y la justicia social.

Por otro lado, en el marco de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, auspiciada por la UNESCO en España (1994), la Declaración de Salamanca y el Marco de acción para las necesidades educativas especiales advierte que a las universidades les corresponde la fundamental tarea de la implementación de espacios educativos y atención a estudiantes con discapacidad, el establecimiento de redes, la interrelación entre capacitación e investigación, junto con la participación activa de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista.

Siguiendo las afirmaciones de Izuzquiza y Rodríguez (2016), la inclusión es un concepto y un proceso que es inherente a la sociedad democrática, por cuanto establece como característica fundamental, la participación activa de todos y todas a partir de la declaración del derecho a la igualdad de oportunidades al acceso en los diferentes ámbitos y espacios ciudadanos. Y por cierto es que dentro de estos espacios está contemplado el de la universidad.

Es necesario aquí recordar que *universitas* significa universalidad, totalidad, conjunto de elementos, saberes y probablemente también de valores. Esto es: el universo del saber que engloba un microcosmos formado por docentes, discentes y conocimientos. Recordar también que una de las primeras universidades que surgió fue la Universidad de Constantinopla, denominada Pandidakterion, es decir, lugar donde se enseña universalmente (todo y a todos) (...) La Universidad como un microcosmos accesible a todos. La Universidad como agente de inclusión social (Cabezas y Flores, 2015, p.10).

Tal como señalan Cerrillo, Izuzquiza y Egidio (2013) es posible observar en el panorama internacional que los países anglosajones llevan un camino amplio en lo que a investigación sobre inclusión de personas con discapacidad coincidiendo en ello, el creciente desarrollo de estos en lo referido a programas que incluyen a personas con DI a la universidad, pudiendo observar programas en Canadá, Estados Unidos, Australia e Irlanda. Siguiendo a Kubiak (2015), es cada vez más evidente y clara la señal de que la participación en la universidad para estos estudiantes proporciona oportunidades para aprender una amplia gama de habilidades, como la comunicación, resolución de problemas y habilidades de autorregulación.

Es a partir de la observación de un nuevo paradigma respecto de los modelos de educación inclusiva, como también de los desafíos establecidos respecto de los sistemas educativos, particularmente en lo que refiere a educación superior y DI, que a continuación se efectuará un detalle de los programas que desarrollan propuestas orientadas a la incorporación e inclusión de jóvenes con DI a la universidad.

3.3.2.1 Experiencias de Inclusión de Jóvenes con Discapacidad Intelectual en la Educación Superior

La inclusión de jóvenes con DI en la Universidad ha sido objeto de investigación principalmente en el mundo anglosajón: en el Reino Unido (Borland y James, 1999; Fuller, Bradley y Hall, 2006; Fuller, Bradley, y Healey, 2004; Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2004; Holloway, 2001; Riddell, Tinklin y Wilson, 2005; Riddell, Wilson y Tinklin, 2002; Taylor, Baskett y Wren, 2010; y Tinklin y Hall, 1999), en Irlanda (Shevlin, Kenny y McNeela, 2004, Kubiak, 2017, Kubiak 2018,), en Australia (Ryan y Struths, 2004) y en Botswana (Moswela y Mukhopadhyay, 2011), en España (Izuzquiza, 2012; Cerrillos, Izuzquiza y Egidio, 2013; Izuzquiza y Rodríguez, 2015; Izuzquiza y Rodríguez 2018).

En este último país, un reciente estudio desarrollado por Rodríguez, Izuzquiza y Cabrera (2020) relativo a las percepciones de los estudiantes graduados del programa Promentor perteneciente a la Universidad Autónoma de Madrid, programa que será descrito posteriormente en el transcurso de esta investigación, permite dar evidencia respecto del impacto positivo en tanto experiencia de inclusión como también en relación al desarrollo personal y mejora de autoestima de voz de los propios estudiantes, pudiendo confirmar nuevamente la relevancia de estos programas en contextos universitarios y la necesidad de ser acompañados con formación en educación inclusiva para los profesores universitarios.

Siguiendo en la recopilación de experiencias en investigación, esta Finlandia (Hakala, 2013; Saarinen, 2013; Roulstone, 2013; Hakala, 2018), en México (Zacarías et. al., 2015), o en Chile (Illanes y von Furstenberg, 2012; Von Fürstenberg y Illanes 2017; Lissi y Zuzulich et.al; 2009; Lissi y Zuzulich et.al; 2013; Villafañe, Corrales y Soto, 2014; Ocampo, 2018).

El informe para la Comisión Europea realizado por la Red de Expertos NESSE (*Network of Experts in Social Sciences of Education and Training*) (Riddell y col., 2005) hace una revisión de las políticas y prácticas relacionadas con la educación, capacitación y empleo de las personas con discapacidad en la Unión Europea, incorporando entre sus hallazgos la existencia aún de barreras para el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en las carreras universitarias.

Al alero de estos espacios y como respuesta concreta a la demanda de diversos colectivos vinculados al acompañamiento, apoyo o reivindicación de derecho de personas con DI, es que surgen en diversos espacios universitarios en el mundo experiencias concretas de inclusión de personas con DI a la Educación Superior, las que sin lugar a dudas, dan cuenta de un avance hacia el enfoque de educación inclusiva , pero también es resultado de una larga trayectoria de búsqueda

de respuestas frente a las demandas de colectivos y familias por continuar abriendo puertas para los jóvenes con DI.

3.3.2.1.1 Experiencias en Europa

España

Sin lugar a dudas, España durante los últimos años se ha transformado en un referente mundial en lo que a inclusión de jóvenes con DI en la universidad refiere, siendo su principal exponente el Programa Promotor, el cual surge en el año 2004 ante el interés de la Fundación Prodis y de un grupo de profesores del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) por poner en marcha un programa de inclusión universitaria dirigido a personas con DI.

En el año 2009, la Universidad otorga una cátedra de patrocinio entre ambas instituciones, siendo su finalidad la formación de jóvenes con DI en el ámbito de la universidad y, por tanto, la apertura entonces de la mano de este programa al fomento del empleo con apoyo en entornos laborales comunes (Cerrillo, Izuzquiza y Egido y 2013).

En palabras de las autoras:

La Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (en adelante UAM) y la Fundación Prodis, al poner en marcha en el curso 2004/2005 el Programa de Formación para la Inclusión Laboral de Jóvenes con Discapacidad Intelectual, construyeron los cimientos de una iniciativa pionera en España (2013, p.41).

La Universidad Autónoma de Madrid ofrece a través de este programa un título propio de formación continua para personas con DI, el que dentro de los resultados obtenidos, observa que el 95% de los egresados se encuentra trabajando en diferentes empresas, tanto en el ámbito público como privado, de la Comunidad de Madrid (Izuzquiza, 2011). Tras más de 10 años de experiencia, Promotor, que ha sido objeto de una evaluación e investigación sistemática, arroja un balance positivo puesto que ha logrado que más de un centenar de jóvenes se encuentren trabajando en empleos normalizados.

Las perspectivas a futuro apuntan, por tanto, a seguir perfeccionando el modelo desarrollado, aprovechando también las posibilidades que la experiencia adquirida ofrece para llevar a cabo otro tipo de acciones de más amplio alcance, encaminadas a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Actualmente se han graduado 11 promociones, siendo 143 el número de jóvenes egresados, con un índice de empleabilidad del 92% (Izuzquiza, 2017, p.3).

Se confirma así que la inclusión universitaria de personas con DI no solo es posible, sino deseable e incluso imperativa desde un enfoque de justicia social, los beneficios y fortalezas descritas de este programa se relacionan con evidencias en la mejora de la calidad de vida de los jóvenes participantes, en tanto participación en el mundo del trabajo, como en la propia consideración respecto de ser sujetos de derecho y obligaciones. Junto a lo anterior, la experiencia otorga sentido y valor a la inclusión en el mundo universitario y su contribución en la modificación de creencias excluyentes, potenciando valores como solidaridad y flexibilidad.

El Programa Promotor ha sido la primera experiencia en España de inclusión educativa de personas con DI en la universidad. Posteriormente se han creado otras iniciativas, como el

Programa Capacitas en la Universidad Católica de Murcia (a través de la Cátedra de Patrocinio Montoro alemán para la Inclusión Socio laboral de Personas con DI y del apoyo de la Fundación GMP), o el Programa Demos en la Universidad Pontificia Comillas ICAI-ICADE (auspiciado por la Cátedra de Familia y Discapacidad: Telefónica-Fundación Repsol-Down Madrid).

El proyecto DEMOS, programa puesto en marcha por la Universidad Pontificia Comillas y la Fundación Síndrome de Down de Madrid (en adelante Down Madrid) cuyo objetivo es ofrecer formación postobligatoria a jóvenes con DI en el entorno de la Universidad a partir de la formación de competencias para el ingreso al campo laboral que considera la autodeterminación como eje central del desarrollo integral.

El Programa de Formación Laboral de Uribe Costa nace gracias a la colaboración entre personas con DI, familias y profesionales, durante el curso 2013-2014, con el objetivo de prolongar la formación más allá de los 20 o 21 años (según los casos); edad a la que concluye la etapa educativa reglada para las personas con DI. Una formación para el empleo que otorgue la cualificación necesaria para el acceso al mundo laboral de una forma inclusiva a partir del desarrollo de competencias específicas para el campo administrativo.

El Proyecto Reddo es un proyecto educativo y social, basado en la metodología de Aprendizaje y Servicio, en el cual adultos con DI se forman como auxiliares docentes en Tecnologías de la Información y la Comunicación, dirigiendo posteriormente su apoyo docente a jóvenes con DI, siendo un ejemplo de colaboración entre la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y el Servicio TIC de Down Madrid (Izuzquiza y Rodríguez, 2015).

Espazo Compartido es un programa promovido por la Universidad de la Coruña (UDC), que consiste en la formación en habilidades personales, sociales y competencias básicas, orientado a la mejora de la empleabilidad y el fomento de la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad

cognitiva. Se trata de un programa pionero en el sistema universitario gallego y de referencia en el ámbito español, que desde 2013 cubre un vacío formativo para las personas con discapacidad cognitiva que han agotado la edad de escolarización. Se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación, un contexto sensible a la innovación educativa y a la diversidad.

Es un proyecto de colaboración universidad-empresa-tercer sector, impulsado por el Consello Social de la UDC, la Fundación Universidade da Coruña (FUAC) y el Vicerrectorado del Campus de Ferrol y de Responsabilidad Social de la UDC, la Unidad de Atención a la Diversidad de la UDC (ADI), con la colaboración de la Asociación Down Coruña y la Universidad Andrés Bello de Chile. El programa es posible gracias al apoyo y financiación de Santander Universidades y Fundación Universia.

Han surgido otros programas como el de Cualificación Profesional para el Empleo, proyecto sobre formación para la inclusión laboral y/o mejora de competencias socio-laborales de personas con DI, dentro de la modalidad de Curso Propio de la Universidad de Almería (UAL). (Izuzquiza y Rodríguez, 2015). Dicho proyecto está enmarcado en el Plan Nacional de Garantía Juvenil que, a través del Programa Operativo de Empleo Juvenil (POEJ), pretende la reducción del desempleo de los jóvenes.

Es importante mencionar como un hito en España, el impulso a la educación inclusiva de personas con DI a través del programa de la Fundación ONCE, que con el apoyo del Fondo Social Europeo para mejorar la formación y el acceso al empleo de los jóvenes con DI, ha promovido el desarrollo de programas en 15 universidades españolas.

Por otro lado, durante los años 2017/2018 el proyecto “ Consorcio Iberoamericano de Inclusión Educativa en la Universidad de Personas con Discapacidad Intelectual” , adjudicado en la 10ª Convocatoria de Proyectos de Cooperación Interuniversitaria UAM-Santander con América Latina, que surge como una iniciativa de colaboración entre la Universidad Autónoma de Madrid en

España y las Universidades Central en Chile y Técnica de Manabí, ha desarrollado los objetivos de la puesta en marcha de acciones de investigación e innovación docente en torno a la investigación respecto de programas universitarios inclusivos y la formación avanzada en esta temática, desde la coordinación de espacios compartidos en distintos países . En este contexto, se celebraron (abril de 2018) en la ciudad de Portoviejo (Ecuador), las I Jornadas de Inclusión Universitaria de Personas con Discapacidad Intelectual.

Irlanda

El programa de la Trinity College, universidad de la ciudad de Dublín en Irlanda, es una experiencia de inclusión de estudiantes con DI, el cual luego de dos años de duración, otorga una titulación denominada “Certificado en Vida Contemporánea”. El objetivo central de este programa es promover la inclusión de las personas con DI y facilitarles el aprendizaje permanente, proporcionando habilidades estratégicas necesarias para que se conviertan en adultos independientes que puedan contribuir plenamente a la sociedad (O’Connor y col., 2012).

Desarrollado desde el año 2005, tiene por objetivo promover las oportunidades de aprendizaje mediante la inclusión en espacios de educación terciaria, con miras de mejora en el desarrollo de habilidades sociales y las posibilidades de empleabilidad real (Kubiak, 2015), de aprendizaje a lo largo de la vida y la inclusión de las personas con DI a través de un plan de estudios de 10 asignaturas, siendo dos de ellas optativas. “Merece la pena mencionar el Certificado en Vida Contemporánea del Trinity College, de la Universidad de Dublín” (Cerrillo, Izuzquiza y Egidio, 2013, p.45), demostrando el potencial beneficio de la participación social y las experiencias comunes en un contexto universitario (Kubiak, 2015).

Así también, la Universidad de Maynooth desarrolla el programa Iniciativa de Aprendizaje inclusivo (ILI) basado en el modelo social de la discapacidad e inspirado en el modelo desarrollado en la provincia de Alberta en Canadá. El objetivo es el desarrollo de la autonomía y la

autodeterminación a través de la participación de un programa con enfoque de apoyo individualizado, en el cual los estudiantes participan de manera abierta en las diversas actividades curriculares impartidas por la universidad, solicitando los apoyos que estimen sean requeridos y en compañía de un facilitador del aprendizaje. Junto a ello, la existencia de un programa de asociación de estudiantes voluntarios, que persigue la participación en actividades sociales y de ocio de la comunidad estudiantil.

Finlandia

El Programa Kampus comenzó en 1995 y se desarrolla mediante procesos educativos con la metodología de planificación centrada en la persona buscando colaborar en los alumnos participantes con la búsqueda y conciencia de intereses y necesidades formativas a fin de poder realizar una elección de los estudios a cursar. En las universidades participantes de este programa se buscan voluntarios que den apoyo a los alumnos con DI dentro del aula generando experiencias que impactan no solo en la autodeterminación de los estudiantes con DI, sino en el desarrollo de habilidades de socialización (Saloviita, en Izuzquiza y Rodriguez, 2016).

Islandia

Desde el año 2007, la Universidad de Islandia ha ofrecido un Diploma Vocacional en entornos inclusivos para estudiantes con DI. Los hallazgos respecto de esta experiencia señalan la existencia de un acuerdo común respecto de su aporte como una mejora en el acceso de las personas con discapacidad tanto al plano educativo, como al plano social (Hakala, 2018). Los cursos ofertados son inclusivos y se desarrollan en la Escuela de Educación en programas de estudio a nivel de pregrado.

Los resultados descritos señalan estudiantes graduados con mayor participación social y mejora en su autoestima, con positivos indicadores de inserción laboral, destacando de forma particular el valor que adquiere la figura del tutor como generador de apertura de espacios sociales

y fuerte impulso para el desarrollo de sentido de pertenencia (Kristín Björnsdóttir (2017). Junto a ello, los profesores participantes describen la experiencia como positiva para todos los estudiantes de sus aulas (Guðrún, Stefánsdóttir y Kristín Björnsdóttir, 2016).

3.3.2.1.2 Experiencias en Oceanía

Australia

La normativa “Una oportunidad justa para todos”, desarrollada por el *Department of Education and Training* desde 1990, impulsa la implementación en las universidades australianas de oficinas de atención a personas con discapacidad y el desarrollo de proyectos que fomenten su inclusión en la universidad, así como el desarrollo práctico de la normativa australiana se concreta en numerosas iniciativas dirigidas a personas con discapacidad. Sin embargo, la dificultad que puede entrañar la inclusión de personas con DI ha hecho que este colectivo se beneficie en menor medida.

Una excepción es el programa de carácter experimental “*Up the Hill*”, que se desarrolla en la *Flinders University*, a través del cual los alumnos con DI pueden acceder a estudiar distintas materias universitarias de su elección, con el apoyo de un mentor, evidenciando positivos resultados por más de una década (O’Rourke, 2011). Los programas como 'Up the Hill' son compatibles con vínculos cercanos con los padres, coordinación de esfuerzos por personal específicamente empleado y los esfuerzos de voluntarios mentores (Grantley, 2000). Los beneficios observados se articulan con el desarrollo de la autoconfianza, le aumento de las redes sociales y la generación de prácticas inclusivas (Grantley, 2000; Rillotta, Arthur y Hutchinson, 2018).

3.3.2.1.3 Experiencias en Norteamérica

Canadá

Canadá es uno de los países más destacados en la inclusión universitaria de personas con DI, a través del proyecto Inclusive Post-Secondary Education (IPSE). En 1987 se creó el programa “*On campus*” en la *University of Alberta*, programa que no solo ha sido el primero sino también el referente para diversas organizaciones y países en el tema.

En este programa se acepta a 11 alumnos que cursan estudios regulares y elegidos por ellos mismos durante 4 años, cursos adaptados a sus necesidades de apoyo. “Es uno de los primeros que utilizó la Universidad como entorno de formación y uno de los que ha servido de modelo para la expansión internacional de programas de formación laboral de personas con discapacidad intelectual en la Universidad” (Cerrillo, Izuzquiza y Egidio, 2013, p.44).

Frank, Uditsky y Symons (1997) indicaron que los estudiantes con DI compartieron experiencias sociales similares a las reportadas posteriormente por Hamill (2003) respecto de la presencia de elementos de ajuste y desarrollo social en estudiantes, que se extienden más allá de las aulas, siendo también referenciada como una experiencia de mejora para la calidad de la enseñanza en la misma institución (McDonald et al., 1997).

Estados Unidos

En el marco del proyecto *Think College del Institute for Community Inclusion (ICI)*, de la Universidad de Boston, se crea el *Consortium for Postsecondary Education for Individuals with Developmental Disabilities*, que reúne los diferentes proyectos de inclusión universitaria que se llevan a cabo en el país, con una gran diversidad de iniciativas desarrolladas en este ámbito y más de 60 experiencias actualmente vigentes en distintos estados. Ya en el año 2010 existen en Estados Unidos más de 250 programas de *college* para estudiantes con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales, y su número crece cada año. Se inició en 1995 y desde entonces se ha

extendido a muchas otras instituciones para ver cómo pueden desempeñar su trabajo para educar a estudiantes con síndrome de Down u otras discapacidades).

De las 138 instituciones registradas en *www.thinkcollege.net*, un registro en línea para instituciones con programas diseñados para estudiantes con discapacidades intelectuales, 67 se encuentran dentro de una categoría de diseño mixto (Fisher, 2008). Entre más de sesenta universidades comprometidas con el proyecto, destaca en la actualidad el Programa Pathway, de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA) (Cerrillo, Izuzquiza y Egidio, 2013, p. 45).

Es posible identificar diversos tipos de programas: algunos como *colleges* de cuatro años vinculados a espacios universitarios y a la obtención de un grado o simplemente la posibilidad de desarrollar competencias sociales en la experiencia; otros colleges de dos años de duración vinculados a la modalidad de escuelas técnicas como el programa “Transición a una Vida Independiente”, de *Taft College* en California, considerado como uno de los primeros *colleges* en ofrecer a los estudiantes con síndrome de Down la oportunidad de recibir educación postsecundaria y de vivir en el propio campus.

En el año 2018 se observa ya la existencia de 266 programas, desplegados en la totalidad de los estados.

México

El programa “Construyendo Puentes”, se lleva a cabo a partir de una colaboración entre la asociación civil “Centro de Autonomía Personal y Social” y la Universidad Iberoamericana, campus Santa Fe, siendo una propuesta que busca ofrecer una alternativa de formación en competencias para la vida. Esta misma casa de estudios desarrolla desde el año 2014 el programa “Somos uno más”, proyecto de inclusión educativa y social para jóvenes con DI orientado al desarrollo de las habilidades y fortalezas necesarias para lograr la mayor autonomía posible a través del trabajo en cuatro áreas: socio afectiva (identidad, ser social), académica funcional

(razonamiento verbal, numérico y analítico), formación integral (desarrollo espiritual, responsabilidad social, habilidades para la vida) e inclusión en la vida universitaria (integración académica, cultural, deportiva y pre laboral). Destinado a jóvenes entre 18 y 26 años, quienes reciben la atención de cuatro facilitadores, así como del apoyo de voluntarios y alumnos de servicio social.

Por otro lado, el proyecto “Inclúyeme y Aprendamos Todos” perteneciente al Instituto Tecnológico de Monterrey, desarrollado en el campus Querétaro, es un proyecto de prácticas laborales para personas con DI, el cual es desarrollado a través de grupos estudiantiles en colaboración con la Asociación Centro productivo integral A.C. mediante el análisis de competencias y de puestos de trabajo y su posterior seguimiento.

Junto a lo anterior , cuenta con dos programas específicos: el “Programa de Integración Social y Educativa” que plantea como objetivo el desarrollo de habilidades y aptitudes para el logro de autonomía e independencia a través de actividades curriculares integradas a las carreras ofrecidas por la universidad, y el programa de “Desarrollo de Habilidades para la Empresa” , que busca la incorporación en puestos de trabajo dentro o fuera de la Universidad de estudiantes egresados del programa de Integración.

3.3.2.1.4. Experiencia en Iberoamérica

Colombia

El programa “Opciones y Apoyos para la Transición a la Vida Adulta” (OAT) es un proyecto implementado por la Universidad del Rosario en alianza con la Fundación Transición, destinado a jóvenes con DI entre 18 y 25 años, que plantea como propósito fundamental de su propuesta formativa, el fortalecer habilidades para la vida adulta, independiente y productiva a través de prácticas educativas, laborales y sociales.

El programa se desarrolla en base al diseño de una trayectoria de formación básica, la que cuenta con ocho ejes que corresponden con las Áreas de Apoyo definidas por la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) señaladas por Verdugo (2013): actividades de vida en el hogar, aprendizaje a lo largo de la vida, salud y seguridad, protección y defensa, empleo, vida en comunidad y participación social.

Adicionalmente cuenta con un plan de formación socio laboral que responde a tres fases: la primera de introducción a la vida laboral, la segunda denominada práctica in situ que corresponde a unas pasantías laborales en el ámbito universitario. Y en la tercera fase de formación dual, el modelo pretende organizar una red o banco de empresas de familias y de empresas familiares, de diferente naturaleza y en diferentes sectores, que además de ser espacios reales de formación, facilitarán el acceso al mundo laboral una vez terminada la formación. Junto a ello, cuenta además con un plan de formación o trayectoria mixta, el cual contempla el desarrollo de las actividades curriculares transversales e interdisciplinarias propias de la universidad.

En todo este proceso los estudiantes reciben acompañamiento de un equipo multidisciplinar encargado de servir de guía y soporte en la formación integral del ser, hacer y el saber de cada participante. Desde su implementación, han sido admitidos 70 jóvenes con síndrome de Down, desorden del espectro autista, parálisis cerebral y epilepsia, entre otras condiciones (Restrepo, 2008)

3.3.2.1.4.1 La Situación en Chile

El Primer Estudio Nacional de Discapacidad (ENDISC) realizado en Chile el año 2004 reveló que el 12,9% de la población, equivalente a un total de 2.068.072 personas, se encontraba en situación de discapacidad y de ellas, un 6,6% ha accedido a alguna instancia de Educación Superior, en contraste con el 14,2% de la población chilena que lo ha hecho. Este porcentaje de

personas con discapacidad incluye también a aquellos estudiantes que no han terminado sus estudios. Es decir, 1 de cada 8 personas presenta esta condición. Mientras que en la población total las personas que se encuentran actualmente estudiando representan el 27.5% de la población, en las personas con discapacidad solamente alcanzan el 8.5% (SENADIS, 2016).

En el año 2015 se realizó el Segundo Estudio Nacional ENDISC 2015, el cual arroja entre sus resultados el índice de nivel educativo alcanzado por personas chilenas en situación de discapacidad. El 5,9% de personas con discapacidad ha accedido a la educación superior sin completarla, en relación al 14,4% de personas sin situación de discapacidad, del total de la población que accede a la educación superior. Respecto de las personas que han egresado de la educación superior, corresponde al 9,1% de personas con discapacidad, en relación al 20,0% de personas sin situación de discapacidad que finalizan la educación superior (Servicio Nacional de la Discapacidad, en adelante SENADIS, 2016).

Datos aportados indican que el 16,7% de la población de 2 y más años se encuentra en situación de discapacidad, es decir 2 millones 836 mil 818 personas. En tanto, el 20% de la población adulta está en situación de discapacidad (2.606.914 personas) y el 5,8% de la población de 2 a 17 años se encuentra en situación de discapacidad, es decir 229.904 personas, mientras que el grupo de mayor prevalencia considerando la población de 2 y más años corresponde a las personas de 60 años y más con un 38,3% (FONADIS).

Desde la perspectiva de género, el estudio señala que el 7,7% de hombres en situación de discapacidad acceden a la educación superior, en relación al 14,9% de hombres sin situación de discapacidad. Respecto de las mujeres, aquellas que presentan alguna situación de discapacidad y que acceden a la educación superior alcanzan el 4,9%, en relación al 13,7% de aquellas que no presentan alguna situación de discapacidad. Es decir, la población con discapacidad que accede a la educación superior es mayoritariamente de género masculino (SENADIS, 2016).

Como antecedentes de contexto, a partir de 1994 se establece en Chile la Ley 19.284, que hace referencia a que los establecimientos públicos y privados debieran realizar adecuaciones para asegurar el acceso, permanencia y progreso de los estudiantes con NEE en el sistema educativo.

En el año 2010 es promulgada la Ley 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, buscando asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad. Considera “persona con discapacidad” a aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás (República de Chile, 2010). Esta ley fomenta la “adopción de medidas de acción positiva orientadas a compensar las desventajas de una persona con discapacidad” (ONU, 2008).

En ella se indica, específicamente, que “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (Ley 20.422 en su artículo 39, p. 21, República de Chile, 2010).

En un estudio realizado por el Ministerio de Educación chileno (Barros, 2011) se indica que son 637 los estudiantes con discapacidad sensorial y motora que cursan estudios de educación superior, distribuidos en 75 instituciones del Consejo de Rectores de Universidades chilenas. Estos datos coinciden con las estadísticas de países de Latinoamérica y el Caribe (Lissi y col., 2009, p. 82) y ponen de manifiesto que si bien ha aumentado la cantidad de estudiantes con discapacidad que accede a la universidad, aún se refleja un alto nivel de desigualdad respecto a la población que no presenta discapacidad.

La Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad (2013-2020) señala que:

el limitado acceso a la educación, particularmente en el nivel inicial y en la educación superior, sumado a la necesidad de mejorar las respuestas educativas que reciben los estudiantes con discapacidad en la modalidad de educación especial, son factores que intervienen decisivamente en los procesos de exclusión social que viven las personas con discapacidad (p.27).

El considerar como objetivo fundamental del proceso educativo de personas con discapacidad la inserción social, requiere de la visualización de la trayectoria del proceso pedagógico y formativo más allá de la educación secundaria o escolar con la finalidad de abrir espacios sociales de independencia, espacios que implican necesariamente la posibilidad de integrarse al mundo del trabajo para el logro de un real proyecto de vida independiente (Chiny, Salas y Vargas, 2008), ofreciendo opciones que les permitan continuar su desarrollo en condiciones de igualdad de oportunidades y autonomía (Illanes y Von Furstenberg, 2012).

Al hablar de inclusión educativa de personas con discapacidad, se puede afirmar que su trayectoria escolar es realmente una historia de exclusión y marginación ya que el porcentaje de niños, adolescentes y jóvenes que tiene acceso a una formación educativa es muy reducido. Cuando se abren opciones de formación, la mayoría de ellas se encuentran en la educación básica reduciéndose significativamente hacia la educación superior. Además, la mayor parte de la oferta se encuentra en servicios al margen de la comunidad (en escuelas de educación especial o Centros

de Atención Múltiple), lo que es un indicador de exclusión educativa y por ende social (Zacarías y col., 2015).

A razón de lo anterior, en Chile se ha estado generando en los últimos años un importante y creciente interés por desarrollar espacios de inclusión a estudiantes con discapacidad en la educación superior. Los avances se expresan no solo en la existencia de instituciones de educación superior que cuentan con sistemas de admisión especial para estudiantes con discapacidad, sino en importantes acciones afirmativas desde la mirada de la Política en lo que acceso a la educación superior refiere, constituyéndose este año 2018 un hito fundamental a través de la incorporación de un protocolo para la rendición de la prueba de selección universitaria destinado a jóvenes con discapacidad, lo cual permitiría solicitar ajustes, adecuaciones y apoyos necesarios para resguardar la igualdad de oportunidades en la rendición del examen de acceso universitario para los futuros procesos de selección (Universidad de Chile, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional DEMRE, 2018).

Junto a ello, la conformación de la Red Nacional de Educación Inclusiva (RESI), organización sin fines de lucro compuesta por instituciones de educación superior, públicas y privadas, aspira a promover procesos y prácticas de educación superior inclusiva. El Informe UNESCO (2005), señala que la inclusión en el contexto universitario implica favorecer el ingreso y la permanencia en la educación superior y el cumplimiento de estos objetivos conlleva una serie de acciones que van desde la formulación y cumplimiento de las leyes, hasta la eliminación de barreras relacionadas con actitudes y creencias asociadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior (Zuzulich y col., 2014, p. 57).

Entre las experiencias desarrolladas, se encuentran las siguientes:

Tabla 3. Programas de apoyo para la permanencia de estudiantes en situación de discapacidad en universidades chilenas adscritas al proceso de admisión regular. Fuente: Valenzuela (2016, p.35).

Institución	Nombre del Programa/Proyecto	Objetivos
Universidad de Chile	Programa de apoyo a estudiantes en situación de discapacidad	Apoyar ingreso, permanencia y egreso de estudiantes
Pontificia Universidad Católica de Chile	PIANE Programa de inclusión para alumnos con necesidades	Favorecer participación de estudiantes y contribuir a la generación de conocimientos y estrategias para docentes
Universidad de Concepción	Programa Interdisciplinario por la Inclusión	Apoyar ingreso y permanencia de estudiantes , contribuir al diseño e implementación de sistemas de accesos
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Programa Inclusiva PUCV	Sensibilización a la comunidad, apoyo a la permanencia y egreso de estudiantes, promover aplicación del Diseño Universal de aprendizaje
Universidad Austral	UACH Inclusiva	Apoyo académico y desarrollo de actividades de vinculación con el medio para fortalecer la sensibilización y la inclusión educativa
Universidad de Valparaíso	Programa Inclusiva UV	Implementar y mejorar condiciones de acceso , uso y participación de espacios de desarrollo estudiantil
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Central de Recursos Pedagógicos para la Inclusión CREPPI	Asistencia y orientación en adecuaciones curriculares y estrategias para docentes de estudiantes con discapacidad visual o auditiva, entre otros
Universidad Tecnológica Metropolitana	Centro de Cartografía Táctil	Asistencia a estudiantes con discapacidad visual y otros , mediante el desarrollo y uso de modelos y representaciones cartográficas tridimensionales
Universidad de la Serena	Programa de apoyo a la Discapacidad PAED	Apoyo integral al estudiante con discapacidad sensorial, motora o mental.

Sin embargo, en relación a la DI las posibilidades son bastante más reducidas, en su mayoría, los jóvenes se encuentran en establecimientos de educación regular con modalidad de integración escolar y, por consiguiente, con adecuaciones de contenidos según lo dispuesto por la ley 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ministerio de Planificación, República de Chile).

Esta modalidad educativa ha mostrado eficiencia al mantener a los jóvenes incluidos en ambientes normalizados como es la educación media, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales y autonomía, sin embargo, no los prepara para la inserción laboral futura. Los jóvenes con discapacidad cognitiva, entonces, no se encuentran preparados para trabajar y no pueden responder a las exigencias de la educación superior tradicional, ya sea técnica o universitaria (Illanes y Von Furstenberg, 2012, p.73)

Del mismo modo resulta importante acotar, siguiendo a Vidal, Cornejo y Arroyo (2013) respecto de la inexistencia de políticas de estado, que “se evidencia falta de oportunidades formativas que conduzcan a los jóvenes a formarse óptimamente para abordar el proceso de transición a la vida laboral y la responsabilidad como adulto participante de la sociedad civil chilena” (p. 99).

En Chile, la formación e inserción laboral de las personas con algún tipo de discapacidad, y en particular de aquellas con DI en su gran mayoría persiste aun fuertemente vinculada a los estereotipos del modelo biomédico y caracterizaciones sociales definidas por los talleres protegidos y centros de capacitación laboral, las alternativas actuales en nuestro país siguen siendo escasas y se reducen a talleres laborales, cuya elección no siempre se basa en una opción vocacional libre,

de acuerdo a sus intereses y habilidades, sino en tomar las posibilidades que hay, excluyendo en ello el acceso a la vida universitaria:

De nada sirve la inclusión escolar, familiar y social si el alumno con NEE termina sin poder trabajar ni integrarse al mundo del trabajo, con todo lo que ello implica (la posibilidad de ser independiente, valerse por sí mismo, casarse, formar un hogar) (Illanes y Von Furstenberg, 2012, p.75)

Pese a este escenario, durante los últimos diez años se han desarrollado tres iniciativas para apoyar la continuación de estudios para jóvenes con DI en Chile, siendo estos programas:

- El Diploma en Habilidades Laborales de la Universidad Andrés Bello: programa de tres años de duración, dirigido a jóvenes egresados de Enseñanza Media regular con modalidad de educación inclusiva o su equivalente en la educación especial, que presenten necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva leve o por dificultades de aprendizaje, que por su severidad les dificulten el acceso y desempeño en la Educación Superior. Las asignaturas del primer año contemplan la exploración y desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas, instrumentales y socio afectivas. En el segundo año los alumnos adquieren competencias específicas, a través de los electivos de las distintas especialidades, que los habilita en el tercer año para realizar prácticas laborales en ambientes laborales protegidos.
- El Programa de Formación e Integración Socio Laboral para personas con en situación de DI de la Universidad Central: programa está dirigido a jóvenes entre 18 y 30 años., su principal propósito es la inclusión social y laboral desde el entorno

de la Universidad. El proceso formativo comprende el desarrollo e implementación de competencias laborales básicas, genéricas y específicas, las cuales conforman el perfil de egreso de los estudiantes del programa. El programa abre espacios hacia la inclusión social de los estudiantes con un plan curricular que comprende tres grandes ámbitos: desarrollo personal, desarrollo laboral y desarrollo de habilidades académicas funcionales y de la comunicación, contemplando de manera transversal el apoyo y participación de la familia. A través del Modelo de Empleo con Apoyo, los estudiantes se aproximan gradualmente al mundo del trabajo mediante prácticas de aprendizaje que se constituyen en un proceso destinado a identificar un sistema individualizado de apoyos.

- El Programa de formación Fortalecimiento de Habilidades para la Vida Independiente, 'Artifex Vitae' de la Universidad de Los Lagos, Sede Santiago, en coordinación con la Corporación Apertura para el Mañana: Dirigido a personas con DI y tiene por objetivo potenciar el desarrollo de las competencias individuales que favorezcan el nivel creciente de autonomía de cada uno de los estudiantes.

A diferencia de lo que ocurre con otras situaciones de discapacidad, es interesante señalar que hasta hoy estas iniciativas orientadas a la inclusión en la educación superior de jóvenes con DI, dos de ellas se encuentran alojadas en instituciones privadas (Universidad Andrés Bello y Universidad Central) y una en una institución estatal (Universidad de los Lagos). Desde lo administrativo, suelen ser programas con un enfoque protegido, no existiendo para los estudiantes de estos programas la condición de alumnos regulares de la institución universitaria, impidiendo

así el acceso a becas de arancel, de locomoción o alimentarias, como tampoco otros apoyos declarados como derecho para un estudiante universitario en Chile.

Siguiendo a Ferreira (2008) el ingreso a la universidad posibilita ejes de transformación de las prácticas cotidianas, en la identidad y en la posición que las personas con discapacidad manifiestan dentro de la estructura social, puesto que al generar un cambio en los roles y en las expectativas respecto de las capacidades y logros particularmente dentro del espacio destinado a la generación del conocimiento, se desinstitucionaliza lo ya institucionalizado y se legitiman nuevas prácticas. En este orden de ideas se debe considerar que “los entornos socioculturales proveen herramientas representacionales que orientan y guían el quehacer cotidiano y simultáneamente el efecto de los propios actos modifica significativamente ese entorno, modificando con ello los referentes en virtud de los cuales elaboramos nuestras representaciones” (Ferreira 2008, p.3).

Estar en la universidad conlleva ejercer y asumir una diversidad de roles que los confronta con diferentes exigencias del entorno, con la necesidad de desarrollar habilidades acordes al contexto, interactuar y aprender recíprocamente, confrontarse con las fortalezas y responder ante las diferentes percepciones que los agentes universitarios tienen respecto de ellos y de su discapacidad (Zacarías y col, 2015, p. 4).

En lo que refiere a los académicos y estudiantes de las universidades que ofrecen programas para jóvenes con DI, si bien está más naturalizado, lo está en aquellos que están en formación profesional vinculada con el tema de las capacidades diferentes (educadores diferenciales, terapeutas, profesores) o tienen una experiencia de vida vinculada, pero poco o nada sabemos de lo que ocurre en los otros estudiantes de otras carreras respecto de la convivencia en los espacios estudiantiles y del entendimiento del enfoque inclusivo entre otros temas.

Queda de manifiesto que aún existen barreras que van desde la falta de adaptaciones en la infraestructura y mallas curriculares, desconocimiento por parte del profesorado sobre los tipos de discapacidad, como de aceptación de las diferencias, generalmente evidenciadas en los prejuicios por parte de docentes y compañeros en torno a las posibilidades que tienen las personas con discapacidad (Tapia, 2008).

Las investigaciones que muestran la situación actual de la inclusión y atención a la diversidad no son alentadoras, hoy en día es escaso el estudiantado con discapacidad en las universidades y el que participa se enfrenta limitaciones estructurales, organizativas, conductuales y/o actitudinales: “el vacío legal existente, la ausencia de una normativa al interior de la universidad, la inflexibilidad del profesorado, la falta de capacitación al personal universitario y la poca accesibilidad son las principales barreras” (Castellana y Sala, en Zacarías y col., 2015, p.4).

Respecto del impacto de estos programas para el mundo estudiantil y académico es necesario realzar la necesidad de real vinculación que debe tener una educación con mirada inclusiva con el modelo educativo de cada universidad, pues en Chile se inicia pronto la discusión de una política pública respecto de las posibilidades de continuar experiencias de aprendizaje en jóvenes después del egreso de la escuela especial.

Una universidad es más inclusiva en la medida que se hace cargo de la diversidad de su alumnado, de manera de asegurar que el sistema favorezca el aprendizaje de todos.

Un sistema inclusivo, por otra parte, no considera a la diversidad como un obstáculo o problema, sino como una realidad que complejiza y a la vez enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lissi y col, 2009, p. 306).

Estos programas, que tienen como objetivo desarrollar destrezas pre vocacionales y habilidades laborales específicas, habitualmente se desarrollan en ambientes de trabajo segregados (fuera de las empresas y puestos de trabajo reales), limitando las posibilidades de interacción efectiva e inclusiva con personas sin discapacidad y por ende de una participación verdaderamente integrada al mundo laboral (Orozco, Valladares, Chacana Valenzuela en Cabezas y Flores, 2015).

Desde la promulgación de la primera normativa que se reguló en Chile, los proyectos de integración escolar en el año 1990 (Decreto 490/90), el sistema educacional chileno ha experimentado un proceso de creciente apertura para la integración de alumnos con discapacidad dentro del sistema educacional regular, lo que, sumado a la experiencia e información internacional recogida respecto de estas materias, permite suponer no solo cambios educativos, sino también cambios en el mundo del trabajo, por la apertura a espacios de formación post secundaria o universitaria, .

En Chile, el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas con discapacidad es también tarea pendiente, así lo confirman recientes estudios nacionales sobre formación docente, educación superior e inclusión. Por otro lado, la progresiva instalación de la mirada de una educación inclusiva como respuesta a los cambios en la configuración de los sistemas educativos implica importantes desafíos en todos los niveles “esta nueva configuración de las instituciones educacionales implica una diversidad en los sujetos que las habitan” (Infante, 2010, p. 295).

Así, la investigación en inclusión probablemente se transforme no solo en un desafío respecto de la identificación de barreras y oportunidades para continuar abriendo cada vez más los espacios para jóvenes en situación de discapacidad en entornos universitarios inclusivos, sino también, tomando las palabras de Zacarías y col. (2015), “impone un desafío a las Instituciones de Educación Superior, pero a la vez, brinda oportunidades para que estas incidan en la formación

cultural e ideológica de la sociedad y con ello en valores, actitudes y representaciones sociales”. (p. 10). “En la medida en que la inclusión universitaria representa un paso anterior a la inserción profesional, este hecho habrá de orientar los procesos inclusivos posteriores” (Cerrillo, Izuzquiza y Egidio, 2013, p.43).

3.4 La inclusión educativa de personas con discapacidad Intelectual en la Educación Superior: impacto y resultados.

El creciente y cada vez más importante desarrollo de programas de inclusión de jóvenes con DI , ha permitido acompañar la experiencia de antecedentes respecto de las consecuencias beneficios y dificultades observadas a lo largo de sus trayectorias en diversos países del mundo, logrando de esta manera transformarse también en un escenario de investigación y desarrollo del conocimiento en materias de educación inclusiva y mejora de la organización y propuesta curricular (Cerrillo, Izuzquiza y Egidio, 2013).

Por un lado, el realizar un recorrido por las experiencias de inclusión de jóvenes con discapacidad en la educación superior descritas en la experiencia internacional, permite a su vez visualizar elementos comunes o compartidos desde los proyectos educativos o modelos de formación implementados. Resulta interesante para estos efectos, considerar los planteamientos de Hart et al. (2006) respecto de los modelos post secundarios, entendidos como propuestas de educación en contextos universitarios o posteriores a la educación secundaria, los cuales pueden organizarse en tres tipos:

- Modelo mixto / híbrido donde los estudiantes participan en un programa curricular compuesto de actividades académicas y /o sociales junto a estudiantes con discapacidad en programas de formación en habilidades y competencias laborales que permiten el acceso y la

inserción laboral dentro o fuera del espacio universitario, como también en actividades de desarrollo académico, muchas veces como actividades curriculares complementarias propias de su plan de formación, con estudiantes sin discapacidad. Además de la participación de las actividades abiertas propias de la vida universitaria.

- Modelo substancialmente separado donde los estudiantes participan en un programa curricular compuesto solo de clases o actividades académicas con otros estudiantes con discapacidad, pudiendo participar de actividades universitarias abiertas de carácter social y accediendo a actividades de inserción laboral

- Modelo de apoyo individual inclusivo donde los estudiantes reciben formación y servicios con diseño individual, basado en los intereses y metas, sin la existencia de un programa curricular establecido.

Un primer análisis de experiencias encontradas permite establecer que los tres modelos subsisten como una alternativa inclusiva de formación para jóvenes con DI en contextos universitarios de diversos países, decretando así la creciente necesidad de implementación de estos programas y ampliando el horizonte de cobertura como es el caso de España a través de la Fundación ONCE o los programas *college* en Estados Unidos.

Por otro lado, es posible distinguir que respecto de los tipos de modelos post secundarios implementados, son aquellos destinados a la formación de habilidades y competencias laborales los que en su gran mayoría están siendo implementados de manera exitosa, lo cual es desde un inicio muy coherente con los fundamentos de la inclusión y la justicia social que subyacen estas propuestas desde modelo de inclusión completa que sigue los principios del rol social y la valorización de la autonomía, como se evidencia en el proyecto "Up the Hill" (Flinders Universidad), junto con la Universidad de Alberta y la Columbia Británica (O'Rourke, 2011) y el programa Promotor de la Universidad Autónoma de Madrid (Izuzquiza y Rodríguez, 2016).

En lo particular , es posible observar que es el modelo mixto o híbrido descrito por Hart (2006), el que mayor desarrollo ha evidenciado en diferentes experiencias universitarias , pudiendo ser una de las razones para ello la definición de inclusión social permanente que subyace a las estrategias y actividades curriculares, como los beneficios reportados no solo por los estudiantes, sino por la comunidad universitaria participe, permitiendo promover la autodeterminación, la autonomía , como también el trabajo colectivo de la comunidad universitaria. Fenrick y Peterson (2004) señalan la presencia de un mayor éxito para los estudiantes con DI y una mayor conciencia de los problemas de discapacidad por parte de los compañeros y amigos.

Sin embargo, es necesario reconocer también la presencia aún de programas con un diseño personalizado del curriculum o modelo de apoyo individual, gestionado desde ambientes más protegidos y separados, establecidos dentro de un contexto universitario.

En este sentido, es posible reafirmar lo señalado por Cerrillo, Izuzquiza y Egidio (2013) en relación a la persistencia de elementos transversales en cuanto a ser propuestas que se desarrollan con un número reducido de estudiantes en comparación a las actividades curriculares de formación universitaria y estar considerando como objetivos comunes el desarrollo de la autonomía, el fortalecimiento de habilidades sociales y competencias laborales, ya sea culminado el proceso con la obtención de alguna certificación o titulación o con el logro de los objetivos planteados en el diseño del programa, “así, en todos los casos se trata de experiencias cuidadosamente planificadas y evaluadas, generalmente fruto de aplicaciones piloto previas” (p. 54).

Siguiendo a O’Rourke (2011) todos estos enfoques comparten el objetivo común de proporcionar oportunidades para los estudiantes dentro de un ambiente tradicionalmente inaccesible para ellos, como es la universidad. Resulta entonces fundamental reflexionar en torno

a los diversos alcances, beneficios y aportes descritos en torno a la implementación y desarrollo de estos programas.

Numerosas son las evidencias respecto del impacto positivo en la calidad de vida de los estudiantes en cuanto a la autonomía (Illanes y Von Furstenberg, 2012), al reconocimiento de sus derechos como minoría social, el desarrollo de autoestima y capacidades de empleo y competencias para el mundo del trabajo en espacios de empleo más competitivos (Cerrillo, Izuzquiza y Egidio, 2013; Hart, 2006; Izuzquiza, 2012), mejora en la inclusión laboral (Grigal y Dwyre, 2010; Izuzquiza y Rodríguez, 2015; 2016) autoconocimiento y el desarrollo de redes sociales significativas (Uditsky y Hughson, 2006), contribuyendo de forma importante a la madurez individual (Uditsky y Hughson, 2012) y avances en los aprendizajes (Lynch y Getzel, 2013).

Los resultados positivos derivados de programas universitarios de inclusión para jóvenes con DI ofrecen un contexto fundamental para la integración de los estudiantes en las vías normativas que pueden conducir a resultados positivos para toda la vida (Uditsky y Hughson, 2012).

Por otro lado, el impacto de estos programas en la comunidad académica permite describir una mejora en las expectativas respecto del desempeño de estos estudiantes (Hart, 2006), apertura de espacios de diversidad e interacción (Zacarías, 2015), cambio en la percepción y actitud hacia las personas con discapacidad producto de la experiencia de participación e implicación con los diversos programas desde una mirada de responsabilidad social (Cerrillo, Izuzquiza y Egidio, 2013; Egidio, Gálvez, Cerrillo y Camina 2014; Izuzquiza y Rodríguez, 2016;), las que aún requieren de ser atendidas para fortalecer el impacto, pues junto a los aspectos positivos, persiste aún un marcado sesgo de dificultades y barreras establecidas al interior de los ambientes universitarios, como la actitud hacia la diversidad y la persistencia de bajas expectativas (Hart, 2006). En este sentido Cerrillo, Izuzquiza y Egidio (2013) refieren que respecto de los profesores universitarios

“todavía existen barreras sociales importantes que impiden que se considere a las personas con discapacidad intelectual como ciudadanos con plenos derechos” (p. 48).

En relación a la eficacia demostrada por los programas y modelos implementados, parece claro el aporte declarado respecto de la progresiva construcción de estos espacios insertos en contextos universitarios, como una alternativa real de formación posterior a la educación secundaria (Cerrillo, Izuzquiza y Egidio, 2013), que confirman que la universidad es un contexto apropiado para recibir formación y capacitación posterior a la enseñanza secundaria (Izuzquiza y Rodríguez, 2016) pero, sin embargo, se declara a la vez la presencia de dificultades vinculadas fundamentalmente al financiamiento de estos en espacios de educación superior (Hart, 2006).

CAPÍTULO IV

OBJETIVOS Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación surge con el objetivo de describir los cambios en la construcción de representaciones sociales respecto de la participación en la universidad de jóvenes con DI en los miembros de la comunidad académica y estudiantil, producto de sus experiencias de vinculación con programas formativos destinados a este colectivo de estudiantes.

Dicho objetivo persigue los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las representaciones sociales construidas por los miembros de la comunidad académica y estudiantil acerca de la participación activa en la universidad de personas con DI producto de sus experiencias de vinculación.
2. Determinar los cambios en las interacciones que subyacen en el comportamiento de académicos y estudiantes frente a las personas con DI a partir del campo representacional de las subjetividades construidas.

Se pretende, a la luz de los resultados respecto a estos objetivos de investigación, establecer orientaciones pedagógicas y administrativas que permitan fortalecer el desarrollo de programas de inclusión de jóvenes con DI en la universidad.

CAPÍTULO V

MARCO METODOLÓGICO

5.1 Perspectiva Metodológica

5.1.1 Tipo de Investigación

Se considera investigar las representaciones sociales desde el enfoque cualitativo con metodología fenomenológica hermenéutica, la cual permitirá indagar en el mundo de los actores sociales en el estudio y buscar los significados que permitan el acceso a una comprensión profunda de las experiencias respecto del fenómeno observado (Ayala, 2008), utilizando como criterio de evidencia el compromiso en la intersubjetividad, a partir de las voces de los informantes.

En este sentido, Martínez (1997), al referirse al método fenomenológico señala que “las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar solo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante el método fenomenológico” (p. 167). En palabras de Sandín (2003) puede ser planteada como una actividad investigativa “orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de las prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p.123).

Teóricos como Barnacle (2004) lo refieren como:

un modelo de investigación, basado en la noción de experiencia vivida, que ha proporcionado una base para que los investigadores educativos puedan

reflexionar sobre su propia experiencia personal como educadores, teóricos de la educación, directivos y responsables de la política educativa (p. 57).

Lo anterior indica que si el propósito es narrar las experiencias vividas por los miembros de la comunidad universitarias que han experimentado la incorporación de personas con discapacidad mental al quehacer universitario, interesa entonces comprender el significado esencial dado a la experiencia, como el sentido e importancia atribuido (Ayala, 2008) , por lo que es oportuno utilizar el método fenomenológico hermenéutico con un diseño que acceda ajustarse en la percepción de lo externo y lo interno, tomando en cuenta que cada uno lo declara de acuerdo al significado que le da a la experiencia obtenida.

La fenomenología y su método, según Sandín (2003), nacieron en el contexto de la filosofía como una alternativa para vencer el realismo ingenuo y el idealismo; pertenece a una escuela filosófica que defiende algunos supuestos sobre la concepción del mundo y la manera de conocerlo. Así que “la fenomenología investiga la realidad que solo puede ser captada desde el contexto de quien la vive y la experimenta sin que dicha realidad se altere en su estructura desde el exterior” (p. 98).

Husserl (1962), propulsor de esta corriente de pensamiento filosófico, en su texto *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica* apunta a la fenomenología como un método que permite describir el sentido de algo, observándolo como fenómenos (neomáticos) de conciencia y entonces penetrando en el mundo personal de los sujetos a fin de buscar la objetividad en los significados sustentando como criterio de evidencia en concordancia con la intersubjetividad.

Esta visión filosófica se determina desde el acercamiento a los contextos particulares, que tienen mucho que ver con lo vivido, con las relaciones y sentimientos, como lo plantea

Álvarez y Jurgenson (2003), así la fenomenología descansa en cuatro conceptos clave: “la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido), y la racionalidad o comunalidad (la relación humana vivida)” (p. 85). De este modo, el método fenomenológico experimenta las situaciones como son realmente, admitiendo que estas se revelen por sí mismas sin alterar su estructura desde el exterior, conservándola íntegra en su totalidad.

Leal (2003), al referirse a la fenomenología hermenéutica, formula que el significado de lo vivido es el cimiento principal de las líneas de investigación y dentro del método Fenomenológico Hermenéutico se encuentra con Van Manen (1966), el cual expresa:

La Fenomenología Hermenéutica intenta ser atenta a ambos términos de su metodología: es una metodología “descriptiva”, y por lo tanto fenomenológica, ya que quiere prestar atención al modo en el que las cosas hablen por si mismas; es una metodología “interpretativa”, o hermenéutica, ya que afirma que no existe eso que se denomina fenómeno no interpretado. La contradicción implícita puede resolverse si se reconoce que los “hechos” (Fenomenológicos) de la experiencia vivida son siempre ya experimentados de forma significativa, es decir, hermenéuticamente (p. 110).

Cabe destacar, que la fenomenología de Husserl no admite situarse en supuestos abstractos y solos proyecta la representación correcta de los fenómenos tales como surgen a la conciencia, lo que se consigue por medio de lo dado preciso reducido fenomenológicamente a la esencia y a partir de tres reducciones: la reducción fenomenológica, la reducción eidética y la reducción trascendental. Así, la fenomenología Husserliana clásica no permite deducción

ni interpretación alguna, se debe limitar a la descripción de la esencia inmediata del fenómeno (Yubero, citado en Caballero y colaboradores, 1999, p. 441).

Metodológicamente implica entonces que, en toda investigación, el proceso se circunscribiría y llegaría con el periodo descriptivo significativo, correspondiente a la reducción trascendental. No obstante, el avance filosófico, teórico y metodológico de la fenomenología posterior a Husserl, se asienta esencialmente en las ideas de Heidegger (1889-1974) y Gadamer (1900-2002) que, con su esbozo sobre hermenéutica, conllevaron a la denominación actual del método: “fenomenología hermenéutica”.

La hermenéutica es una constante, un continuo en la vida de todo ser humano, por ende, lo es en todo método científico con enfoque sistemático “cualitativo” y aún en aquellos de enfoque “cuantitativo”. De este modo y acentuando el componente de la hermenéutica, Sandín (2003) pronuncia que “a diferencia de la fenomenología, la hermenéutica no se preocupa por la intención del actor, sino que toma la acción como una vía para interpretar el contexto social de significado más amplio en que está inmersa” (p. 60).

Es por ello, que la hermenéutica trata de embutirse en el contenido de la vida de los individuos estudiados y en todo lo que ello haga repercusión indagando y apoyando una elucidación vinculada del todo, puesto que el ser humano es complejo en su esencia. Para Heidegger (2006), antes de trabajar sobre la cuestión de lo que es el ser, se necesita una previa ontología, que es justamente, análisis de lo único que puede preguntarse por el ser, la existencia humana.

Al respecto, Potel (2010) señala que:

La mencionada “existencia” (Dasein) es la esencia del hombre, cuyo ser es

“existir”; el ser en cuanto tal no es una cosa ni un objeto, ni siquiera un Dasein,

sino que se muestra esquivamente en el horizonte del sentido donde todo objeto, cosa y hasta el Dasein mismo emergen, detrayéndose el ser a la presencia en cuanto el sujeto racional del pensamiento intenta tematizarlo, es decir, convertirlo en cosa, objeto o ente... (p. 19).

Por otra parte, Gadamer (1996) seguidor de las ideas de Husserl e influenciado en gran medida por Heidegger (2006), quien fue su maestro, toma ideas de este para sus propuestas, planteando que la hermenéutica se muestra dentro de un especial avance ontológico e histórico sobre como ocurre esa verdad. Entonces toda teoría, conceptualización o conocimiento es, a su vez, comentario que implica la afirmación de la situación que se comprende. De allí que de acuerdo con Lugo (2007), el objeto central de la hermenéutica gadameriana será: “explicar lo que ocurre en esta operación humana fundamental del comprender interpretativo: este se nos aparece ahora como una experiencia antropológica, es decir, como experimento de realidad” (p. 6).

De lo anterior, se comprende el nivel que buscan alcanzar algunos diseños de investigación actual como los de Leal (2003) y Martínez (2000), con sus particularidades, pero introduciendo los anteriores fenomenológicas básicas husserlianas y complementándolas con la hermenéutica comprensiva correspondiente a etapas superiores del método fenomenológico inicial.

La realidad depende de los significados que la persona le atribuye (Pérez Serrano, 2000) y desde esta mirada la perspectiva metodológica seleccionada para este estudio concibe la realidad social como un objeto de estudio y permite la comprensión del ser humano en su realidad y contexto situado, dado que el propósito que la orienta es comprender el sentido de las prácticas y representaciones de los agentes desde su propia perspectiva en un

marco de relaciones intersubjetivas (Vasilachis, 2006) y en lo particular, describir los cambios en la construcción de las representaciones sociales de los miembros de la comunidad académica y estudiantil respecto de la participación activa en la universidad de personas con DI, siendo el contexto en el caso particular, el Programa Diploma en Habilidades Laborales perteneciente a la Facultad de Educación y Ciencias sociales de la Universidad Andrés Bello en Santiago de Chile.

En relación a ello, Santos Guerra (1990) sostiene que los fenómenos que ocurren en los establecimientos educacionales son de carácter social, por ende, existen múltiples caminos para llegar a construir la realidad, lo cual conlleva a la consideración de una metodología de investigación que respete su naturaleza y contextualice los elementos que la condicionan pues el comportamiento de los seres humanos es influido por las teorías sociales, de la misma forma que la conducta cotidiana es influida por las creencias.

Para llevar adelante este proyecto de investigación, se utilizó como instrumento cualitativo de recogida de datos la técnica de entrevista en profundidad y es en esta consideración que podemos también comprender que investigando el lenguaje y el habla de los sujetos se pueda llegar a la explicación de múltiples aspectos de la realidad planteados como objeto de estudio (Pérez, 2002).

Para efectos del análisis de los documentos, en el caso particular de la transcripción de las entrevistas realizadas, se utilizó la metodología de Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), método desarrollado por Glaser y Strauss que otorga prioridad a los datos y al campo de estudio respecto de los supuestos teóricos, así "el valor de la metodología radica en su capacidad, no solo de generar teoría, sino también de fundamentarla en los datos" (Strauss y Corbin, 2002, p. 9). De esta forma, el análisis de los datos se efectúa mediante codificación abierta para la identificación de conceptos, los que corresponden a "una representación

abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/ interacción que un investigador identifica como significativo en los datos" (Strauss y Corbin, 2002, p. 112), pudiendo de esta forma ser agrupados en categorías que representan los fenómenos observados, para determinar así sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002).

5.2. Técnicas de Investigación

5.2.1. Entrevistas en Profundidad

Siguiendo a Pardinas (2014) una entrevista puede ser entendida como una conversación entre dos seres humanos que busca como finalidad obtener alguna información o una técnica social que pone en relación directa a un investigador con un entrevistado en busca de antecedentes , utilizando la palabra como medio en sí mismo de información.

La entrevista de investigación social encuentra su mayor productividad no tanto para explorar un simple lugar fáctico de la realidad social, sino para entrar en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es vector vehiculante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible (Alonso, en Delgado y Gutiérrez, 1999, p. 288).

Gainza (citado en Canales, 2017) define la entrevista en profundidad como “una técnica que opera para la producción de información de doble tipo: información verbal oral e información gestual y corporal que son leídas e interpretadas durante la interacción cara a cara” (p. 220).

Técnica vista como un valor central y científico en sí misma, entre los autores que investigan representaciones sociales Abric (2001), distingue dos grandes tipos de métodos de recolección del contenido de una representación social: los interrogativos y los asociativos. Dentro de los primeros, considera que “la herramienta capital de identificación de las representaciones, la entrevista en profundidad (más precisamente la conducida) constituye todavía hoy un método indispensable para cualquier estudio sobre las representaciones” (p. 55).

La técnica de entrevista en profundidad es el instrumento más adecuado y coherente para indagar respecto de los constructos vinculados a las representaciones sociales según los planteamientos de S. Moscovici, pues es el lenguaje y el estudio de la comunicación la vía para el estudio de las representaciones sociales. Mediante estas entrevistas, se intenta obtener información de los entrevistados respecto de las experiencias, percepciones y representaciones respecto de la incorporación activa de jóvenes con DI a la universidad. Se asume por tanto la intencionalidad descrita por Robles (2011):

La intencionalidad principal de este tipo de técnica es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro (p. 40).

Fideli y Marradi (1996) ofrecen una tipología de clasificación basada en los criterios de presencia de contacto visual entre los participantes, entrevistador y entrevistado y grado de libertad concedido durante su desarrollo, dando pie al planteamiento de un continuo que

define el tipo de estructuración y por consiguiente el grado de espontaneidad durante el transcurso de la interacción que da lugar a la entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas, en profundidad o abiertas.

A partir de ello y siguiendo a Rosenblum (1987), la entrevista en profundidades aquel intercambio complejo e instrumental que a su vez exige intimidad en un entorno de personas extrañas, lo que pone un acento paradójico en el proceso. Es entonces un proceso comunicativo mediante el cual un entrevistador recoge información íntima contenida en la biografía del entrevistado. Montesperrelli (citado en Marradi y cols., 2010) afirma que “se refiere al conjunto de representaciones asociadas a acontecimientos vividos. En este sentido, la información íntima pasa al centro de la reflexión al ser problematizado y narrado” (p. 269). Así el entrevistador adopta un rol “*mayèutico*”, limitando su acción durante el encuentro a la ayuda para la verbalización y la conversación desde una actitud de escucha, convirtiéndose para la perspectiva de Alonso (1998) en un juego comunicativo para el registro de lo que se dice respecto de lo que se hace, especialmente aplicable para el estudio de representaciones sociales personalizadas o el análisis de las relaciones entre contenido psicológico y conducta.

Su uso está dado en esta investigación, con la finalidad de evaluar el proceso y producto de las representaciones sociales de la DI que se han construido entre los miembros de la comunidad académica y estudiantil de universidades con propuestas de programas formativos para jóvenes con DI que “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández, Fernández y Sampieri, 2010, p. 418).

En lo particular, la selección de la entrevista en profundidad como técnica de investigación para el presente estudio obedece por una parte al interés de la investigadora de profundizar en los aspectos vinculados a la experiencia personal construida por los participantes y colectivos entrevistados desde un entorno investigativo de mayor cercanía y participación el cual proporciona este instrumento dada su naturaleza y características, como también por la factibilidad de ser utilizado y adaptado en su aplicación en consideración a los elementos del contexto país que acompañaron el desarrollo de este estudio.

5.2.2. Diseño del instrumento

5.2.2.1 Categoría de análisis

Para el desarrollo de las entrevistas en profundidad, se considera un conjunto de categorías que permitirán orientar las técnicas y organizar la recolección de datos, siendo estas categorías previamente seleccionadas a partir del modelo de definición de las representaciones sociales de Sergei Moscovici, el cual las define como “universos de opinión, que pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones” (Moscovici, 1979, p. 45), a saber:

1. Dimensión de la información: dimensión relacionada con la organización de conocimientos que posee un grupo respecto de un objeto social, en este caso, respecto de la DI, el enfoque inclusivo, deberes y derechos, política pública y accesibilidad a la educación superior.
2. Dimensión del campo de representación: dimensión relacionada con la visualización del contenido en términos de propiedad positivas o negativas, factores

ideológicos, imagen y modelo social circunscrito a la incorporación de personas en situación de discapacidad a la Educación Superior.

3. Dimensión de la actitud: referida a la orientación favorable o desfavorable con el objeto de representación social, en lo particular, la relación con personas en situación de DI en el marco de las relaciones de comunidad académica y estudiantil, barreras y apoyos.

5.2.2.2. Fases de elaboración del instrumento utilizado

Posterior a la indagación bibliográfica y a la formulación de las categorías seleccionadas para este estudio, se construye el instrumento para recolectar la información considerando para ello un proceso de validación del guion a utilizar para la entrevista en profundidad y la entrevista piloto, pues al ser esta una investigación de tipo cualitativa requiere de un procedimiento de validación interna.

Para ello una vez diseñado el guion de instrumento piloto, se procedió a una evaluación de las preguntas incluidas por parte de cuatro expertos, dos de ellos con experiencia en el desarrollo de programas universitarios de formación para jóvenes con DI y dos de ellos con experiencia en investigación sobre DI para el levantamiento de recomendaciones y sugerencias con respecto al instrumento y a un potencial análisis de los datos posteriores.

Una vez recibidas las sugerencias, las que consideraban esencialmente aspectos de organización del guion de preguntas y la adición de dos preguntas al set propuesto, estas son incorporadas al instrumento para posteriormente y una vez elaborado el guion definitivo,

realizar una prueba piloto con la participación de cuatro sujetos de la misma población seleccionada para el estudio con el fin de posibilitar el desarrollo de preguntas alternas.

Así entonces, para el desarrollo del estudio se ha utilizado un único instrumento guion (Anexo 1) con la elaboración de una pauta de preguntas ofrecidas para la entrevista en profundidad destinada a colectivos de académicos y estudiantes participantes basada en las categorías de análisis seleccionadas previamente, el cual se constituye con la elaboración final de una serie de 19 preguntas abiertas de amplio espectro, considerando para el inicio indagaciones con elementos que encadenen y faciliten el paso por diferentes temas de interés, a partir de la comprensión y el entendimiento de un instrumento de investigación cualitativa que cumple con una finalidad instrumental, que no impone ni limita , solo actúa como un recordatorio para cubrir los temas de acuerdo con el objetivo.

A fin de asegurar un adecuado proceso de construcción de instrumento de investigación, es que se realiza previamente entrevista piloto a dos estudiantes, con objeto de ajustar detalles antes de la aplicación a la muestra definida.

A continuación. se presenta la ficha técnica elaborada para los fines establecidos en función del instrumento desarrollado, mediante la evidencia de sus principales características para su uso de acuerdo con las técnicas de recogida de datos seleccionadas.

Tabla 4. Ficha técnica de entrevista en profundidad sobre representaciones sociales. Fuente: Elaboración propia.

Entrevista sobre Representaciones sociales	
Objetivo	Identificar las representaciones sociales construidas por los miembros de la comunidad universitaria acerca de la participación activa en la universidad de personas con DI
Tipo	Entrevista en profundidad
Administración	Individual
Categorías contempladas	3
Tipos de preguntas	Abiertas y mixtas
Tiempo de duración	20 a 30 minutos
Materiales	Guion, hojas de registro y grabadora
Estrategia de análisis de datos	Análisis de contenido y de discurso

5.3 Contexto de la investigación

5.3.1. Programa Diploma de Habilidades Laborales Universidad Andrés Bello

Se utiliza como fuente principal de información para este apartado el documento de difusión del Diplomado Habilidades Laborales de la Universidad Andrés Bello (versión del 2019). La Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, ofrece desde el año 2006 el Programa Diploma en Habilidades Laborales, dirigido a la formación socio laboral de jóvenes con necesidades educativas especiales ligadas a una discapacidad cognitiva leve o a dificultades de aprendizaje, que por su severidad, les dificulten el acceso

y desempeño en la Educación Superior. (<http://facultades.unab.cl/educacion/diploma-habilidades-laborales/>)

El Programa se inicia el año 2006, con una duración de dos años. La evaluación interna del mismo, que consideró específicamente factores como el logro de los objetivos propuestos, determinó que a partir del año 2010 se realizará una innovación curricular para quedar a partir del año 2011, con una duración de tres años. (Von Fürstenberg y Illanes, 2017). A partir del año 2011 el programa se imparte en la ciudad de Viña del Mar y desde el año 2013 en la ciudad de Concepción. Este programa es pionero en Chile y permite el acceso de estos jóvenes a la vida universitaria, quienes se benefician de ella y así, adquieren las habilidades sociales y laborales necesarias para desempeñarse e insertarse de manera activa en la sociedad.

Es necesario señalar que la selección del programa Diplomado Habilidades Laborales de la Universidad Andrés Bello para la realización del estudio, obedeció principalmente a criterios relacionados con dos aspectos considerados esenciales a la hora de definir el contexto de esta investigación. El primer aspecto se vinculó con el interés de la investigadora por desarrollar el estudio en el contexto del programa universitario destinado a jóvenes con discapacidad intelectual que en Chile cuenta con características de gestión y de experiencia acumulada producto de años de funcionamiento ininterrumpido y con un alto número de estudiantes egresados, con proyectos de vinculación con el medio a través de convenio con empresas y la existencia de registros de resultados a través de publicaciones académicas. Lo anterior da cuenta de la construcción de experiencia suficiente para poder ser indagado el objetivo de la investigación propuesto.

Un segundo aspecto se relacionó con la disponibilidad real para el desarrollo del estudio, siendo necesario agregar en este punto, el interés y las facilidades otorgadas por el

equipo de gestión a cargo del programa, a fin de establecer futuras líneas de investigación en torno a resultados obtenidos junto con este estudio constituir un aporte de evidencia para procesos de mejora continua del programa, como también de la institución en lo relativo a educación inclusiva.

5.3.1.1. Justificación del Programa

A partir de la concepción institucional de la importancia fundamental del desarrollo de potencialidades en alumnos con necesidades educativas especiales, siendo particularmente necesario en el caso de aquellas asociadas a DI es que se plantea la necesidad de un programa educativo con foco en la inserción social y laboral que se presente como una opción la continuación del proceso educativo terminada la Educación Media o la Educación Especial.

Actualmente en Chile las alternativas de capacitación laboral para este colectivo son escasas y se reducen a talleres laborales específicos, cuya elección no siempre se basa en una opción vocacional libre, de acuerdo a sus intereses y habilidades, sino en tomar las posibilidades existentes.

Frente a esta realidad, surge en la Universidad Andrés Bello una modalidad educativa dirigida a jóvenes que muestran necesidades educativas especiales por DI, que pueden provenir de la Educación Media regular en modalidad de integración o de la Educación Especial, cuyos horizontes de sentido se establecen en su misión y visión.

Misión:

Ser una instancia formativa integral que ofrece una experiencia universitaria inclusiva a personas en situación de DI, a través de un currículum flexible y adaptado a sus necesidades, que les permita mejorar su calidad de vida y lograr una plena inclusión social.

Visión:

Ser reconocido a nivel nacional como un Programa universitario de formación socio laboral de calidad para personas en situación de DI.

5.3.1.2 Concepto general del Programa.

El Diploma en Habilidades Laborales es un programa de formación socio laboral que, inserto en el ámbito universitario, tiene una duración de tres años divididos en seis semestres académicos. La primera etapa está concebida como una exploración activa de habilidades e intereses mediante el acercamiento a diferentes áreas del conocimiento, la cual se desarrollará durante los dos primeros semestres académicos.

El segundo año se inicia un período de profundización del desarrollo de habilidades laborales específica y concreta mediante una capacitación en una de las Especialidades que el Programa ofrece, la cual se extenderá durante el tercer y cuarto semestre.

Las especialidades que ofrece el programa son las siguientes:

- Ayudante de Administración
- Ayudante de Educación Parvularia
- Viveros y Jardines
- Ayudante de Veterinaria
- Ayudante de Gastronomía

Finalmente el Programa establece un proceso de práctica especializada en empresas o instituciones afines a las diferentes Especialidades, el cual se inicia en el cuarto semestre y continúa a lo largo del quinto y sexto, aumentando la frecuencia progresivamente, de manera

de facilitar la adaptación al mundo laboral. Además, a lo largo del Programa, los alumnos tendrán la posibilidad de participar en talleres artísticos, culturales y deportivos que ofrece la Universidad para todos sus estudiantes.

Objetivos del programa:

- Potenciar el desarrollo cognitivo, emocional y social de jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas a una DI.
- Fortalecer la autoestima, autonomía y habilidades sociales, a través del desarrollo de conductas adaptativas en los contextos familiar, social y laboral.
- Desarrollar habilidades laborales específicas mediante una capacitación personalizada y acorde a sus capacidades e intereses.

5.3.1.3 Plan de Estudios:

La malla curricular posee 26 asignaturas y 8 electivos de área, 5 electivos de especialidad y 3 prácticas especializadas, así los ejes temáticos son: Desarrollo Personal, Autonomía, Lenguaje y Comunicación, Competencias Matemáticas, Informática, Especialidades, Electivos de Especialidad y Prácticas Especializadas. Estas líneas temáticas permiten la continuidad y refuerzo permanente de los contenidos de cada área. (Von Fürstenberg Letelier y Illanes Aguilar, 2017)

Año 1		Año 2		Año 3	
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Desarrollo Personal I	Desarrollo Personal II	Desarrollo Personal III	Desarrollo Personal IV	Desarrollo Personal V	Desarrollo Personal VI
Autonomía I		Autonomía II		Insertión Laboral I	Insertión Laboral II
Competencias Comunicativas Orales	Competencias Comunicativas Escritas	Lenguaje y Literatura		Lenguaje Aplicado	
Matemática Instrumental	Manejo de Finanzas Básico	Autogestión Comercial I		Autogestión Comercial II	
Informática y Computación I	Informática y Computación II	Informática y Computación III			
	Introducción a las Especialidades	*Especialidad I	*Especialidad II		
			Práctica Especializada I	Práctica Especializada II	Práctica Especializada III
					Informe de Práctica
Ciencias Básicas					
Taller de Arte I	**Electivo I		**Electivo IV	**Electivo VIII	
Expresión Musical I	**Electivo II		**Electivo V	**Electivo VIII	
Expresión Corporal I	**Electivo III		**Electivo VI		
*Especialidades		**Electivos			
Apoyo a la Fundación Administrativa		Arte			
Apoyo a la Fundación Veterinaria		Expresión Musical			
Apoyo a la Educación Parvularia o Deportiva		Expresión Corporal			
Apoyo a la Producción Gastronómica		Biología Animal			
Apoyo en Viveros y Jardines		Mundo Vegetal			
		Taller Deportivo			
		Multimedios			
		Inglés			
		Comunicación Gráfica			
		Aprendiendo a Aprender			
		Yo como Ciudadano			
		Entre otros.			

Figura 3. Plan de Estudios del Diplomado Habilidades Laborales. Fuente: Universidad Andrés Bello, 2019.

5.4 Participantes

5.4.1 Universo y muestra

La técnica de entrevista en profundidad dada su naturaleza permite la organización de un muestreo intencional para entonces ocupar un lugar como investigadores que garantiza una recogida cercana y de primera fuente de la información requerida y relevante para el tema investigado, en ese sentido la selección de los participantes para esta investigación se construye en función de participantes idóneos que permitan proporcionar aportes adecuados en relación a las temáticas planteadas.

Así, el universo considerado para esta investigación son todas las personas que conforman una comunidad universitaria, entendida como directivos, académicos y estudiantes pertenecientes a instituciones de educación superior, en este caso universidades, que contemplen dentro de su oferta programas formativos destinados a jóvenes con DI.

La muestra de participantes se selecciona por conveniencia partir de los distintos colectivos que conforman la comunidad académica y estudiantil de la Universidad Andrés Bello en Sede Santiago, entendiendo ésta como aquella que se establece a través de la elección de aquellos casos a los cuales se tiene acceso. Para efectos de este estudio y por condiciones de disponibilidad de participantes y acceso, no fueron consideradas las sedes de Viña del Mar y Concepción

El proceso de muestreo es de carácter intencional no probabilístico contemplando así lo que se denomina muestreo opinático, es decir, aquel donde el investigador puede elegir a los sujetos participantes por su conocimiento de la situación estudiada y del problema a investigar definiendo para ello aspectos como la heterogeneidad de la población estudiada, la representatividad de los sujetos, las variables sociodemográficas y otras cuestiones que permitan la diferenciación de sujetos en función del objeto de interés del estudio (Marradi y cols., 2010).

Es a partir de la consideración de uno o más de estos criterios, que es posible segmentar la población de estudio formando subgrupos para posteriormente seleccionar los entrevistados a fin de obtener un panorama amplio de los discursos y las experiencias, considerando en ello el contexto definido para esta investigación, que es el Programa Diplomado en Habilidades Laborales para jóvenes con DI perteneciente a la Universidad Andrés Bello de Chile y gestionado desde la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de esta casa de estudios.

La decisión de desarrollar la investigación en este espacio tiene relación con el interés de observar la experiencia en función de dos características importantes evidenciadas: ser la propuesta formativa para jóvenes con DI con mayor cantidad de años de desarrollo entre las universidades que ofrecen este tipo de programas y por contar hoy en día con el mayor número de egresados, ampliando su cobertura a tres regiones del país. Junto a ello, también es un factor para considerar el acceso fácil por redes académicas tanto con el equipo directivo, como también con las diversas autoridades a fin de conseguir de forma ágil los permisos para el desarrollo del estudio de campo.

5.4.1.1 Composición de la muestra para entrevista en profundidad

La muestra seleccionada estuvo compuesta por 15 personas pertenecientes a cargos directivos superiores, cargos directivos académicos, docentes y estudiantes de programas de pregrado pertenecientes a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. La selección se efectuó consignando la existencia de algún tipo de relación directa con el programa, ya sea por actividades propias de la gestión en el caso de directivos, como también por la relación establecida desde las carreras estudiadas en el caso de estudiantes. Junto a lo anterior, se consideró como segundo criterio de selección la disponibilidad de participar en la entrevista intentando cautelar en ellas, la participación de una muestra representativa de la totalidad de los estamentos universitarios.

La distribución del número de participantes por colectivo consultado se desagrega en la Tabla 5.

Tabla 5. Caracterización de colectivos de entrevista. Fuente: Elaboración propia.

Colectivo consultado	Cargo	Genero	Edad	Relación con el programa
Directivo Superior	Rector	Masculino	60 años	Aprobación del programa y aprobación de presupuesto destinado al programa
Directivo Superior	Decana	Femenino	42 años	Gestión académica y de procesos administrativos de Facultad vinculados con el programa
Directivo académico	Directora carrera Educación Parvularia	Femenino	50 años	Coordinación de actividades de participación en el programa para estudiantes de la carrera
Directivo académico	Directora programa habilidades laborales sede Santiago	Femenino	55 años	Dirección académica y administrativa directa
Directivo académico	Directora Carrera de Psicopedagogía	Femenino	58 años	Coordinación de actividades de participación en el programa para estudiantes de la carrera
Docente	Profesor Facultad de Educación	Femenino	32 años	Docente del programa
Docente	Profesor Facultad de Educación	Femenino	47 años	Docente de la misma Facultad donde se desarrolla el programa
Estudiante de programas de pregrado de la Facultad de Educación y Ciencias sociales	Estudiante de Psicopedagogía	Masculino	20 años	Participa en actividades del programa

Estudiante de programas de pregrado de la Facultad de Educación y Ciencias sociales	Estudiante de de Psicopedagogía	Femenino	20 años	Participa en actividades del programa
Estudiante de programas de pregrado de la Facultad de Educación y Ciencias sociales	Estudiante de de Educación Parvularia	Femenino	19 años	Estudiante de la misma Facultad
Estudiante de programas de pregrado de la Facultad de Educación y Ciencias sociales	Estudiante de de Educación Parvularia	Femenino	20 años	Estudiante de la misma Facultad
Estudiante de programas de pregrado de la Facultad de Educación y Ciencias sociales	Estudiante de de Educación General Básica	Femenino	19 años	Participa en actividades del programa
Estudiante de programas de pregrado de la Facultad de Educación y Ciencias sociales	Estudiante de de Educación General Básica	Femenino	21 años	Estudiante de la misma Facultad
Estudiante de programas de pregrado de la Facultad de Educación y Ciencias sociales	Estudiante de de Educación Física	Femenino	21 años	Estudiante de la misma Facultad
Estudiante de programas de pregrado de la Facultad de Educación y Ciencias sociales	Estudiante de de Educación Física	Masculino	20 años	Estudiante de la misma Facultad

5.5 Procedimiento y Estrategia de Recolección y análisis de Información

El procedimiento aplicado y la estrategia de recolección de datos se organizaron en tres etapas, a fin de efectuar un adecuado control y seguimiento del proceso:

En la primera fase denominada **Fase de contacto social**, fue solicitada la autorización a la Universidad Andrés Bello para el desarrollo de esta investigación, mediante una carta dirigida a la directora del programa Diplomado en Habilidades Laborales para jóvenes con DI, donde se exponen los objetivos de esta, los tiempos y los participantes requeridos, junto con solicitar su colaboración para el desarrollo de la misma a través de la entrega de contactos y gestión de espacios. Una vez otorgados los permisos, se contacta a los participantes de la investigación con el fin de dar a conocer el proceso, explicar los objetivos del estudio y los parámetros contemplados para la entrevista en profundidad.

El contacto se gestionó a través de correo electrónico a casilla institucional y/o llamado telefónico, previa entrega de base de datos por parte de la dirección del programa, a fin de informar de la invitación a participar en el proceso, para posteriormente fijar una fecha para la realización de la entrevista. Cabe destacar que por razones exógenas a la investigación vinculadas con la emergente situación de país, en pleno desarrollo de la fase se presentaron múltiples dificultades en establecer el contacto inicial, pues la Universidad al igual que la gran mayoría de las Universidades en la Región Metropolitana, iniciaron proceso de paralización de actividades académicas, lo que implicó complicaciones para el contacto particularmente de académicos y estudiantes, impactando así la organización de entrevistas definida originalmente.

La segunda fase denominada **Fase de recolección de datos**, se desarrolló una vez definido y contactado el grupo de participantes definitivo, las que en un comienzo se

efectuaron en dependencias facilitadas por la Universidad Andrés Bello, en sede Casona de las Condes considerando un espacio con sillas y mesa según disponibilidad.

Sin embargo, a raíz de las condiciones que afectaron el normal funcionamiento universitario, debieron ser considerados otros espacios y metodologías para el desarrollo de entrevistas a razón de la contingencia universitaria del momento, siendo ellos el domicilio de algunos de los participantes, la consulta de la investigadora, espacios públicos, entrevista telefónica y envío por correo electrónico del instrumento.

En el caso del proceso de la entrevista presencial, se dio inicio con la presentación del entrevistador, para luego exponer el objetivo de la investigación y dar paso a la realización del proceso, previa firma del documento de consentimiento informado por parte de los participantes (Anexo 2), para el caso de entrevista telefónica, se envía previamente a correo del entrevistado el documento de consentimiento informado solicitando su reenvío firmado, una vez recepcionado este se coordina fecha y hora del contacto telefónico.

Para el caso de las entrevistas presenciales el tiempo de aplicación estimado fue de 40 minutos aproximadamente, durante el cual la investigadora asume un rol de facilitadora, invitando al desarrollo de los temas planteados, respondiendo preguntas y orientando el proceso. Todas las entrevistas, previa autorización de los participantes, fueron registradas con grabadora y complementada con apuntes escritos por la entrevistadora. En el caso de la entrevista telefónica, el tiempo de aplicación estimado fue de 30 minutos, contemplando al igual que en las entrevistas presenciales el rol de facilitadora de la investigadora y registrando de manera escrita las respuestas, para posterior chequeo de estas con la persona entrevistada mediante correo electrónico.

La tercera y última fase denominada **Fase de análisis de contenidos y de discurso** es organizada una vez recolectado los datos mediante las entrevistas diseñadas para estos

fines, en ella se realizó un análisis socio hermenéutico de los discursos, análisis de los contenidos que se basa en la búsqueda de significados, creencias, percepciones y valores que los actores les asignan a sus acciones en un contexto particular y en un momento dado.

Se intentó “recoger hechos del habla y constituir con ellos un corpus que adquiere sentido en relación con los usos principales que, desde las hipótesis de la investigación, orientan el discurso de los enunciantes” (Alonso, 1999, p. 207). Entendiendo que el procedimiento de análisis de contenido y del discurso procede a través de la interpretación de datos a partir de la descomposición y clasificación de estos y que, en el caso de la investigación cualitativa, se orientan a técnicas destinadas a interpretar el sentido latente u oculto del discurso. Como se ha mencionado con anterioridad, el enfoque de la investigadora respecto a la interpretación de los datos es fenomenológico y hermenéutico, es decir, intentando transferir a este informe las realidades tal cual las viven las personas entrevistadas respecto al objeto de estudio.

Para ello se trabajó en fases, las cuales estarán determinadas a partir de lo planteado por Bisquerra (2004) respecto de tres etapas principales en el análisis de datos, propios del diseño fenomenológico: a) descriptiva; b) interpretativa; y c) comprensiva.

En la fase descriptiva se efectuó el análisis basado en las categorías previamente establecidas respecto de la dimensión de la información, la dimensión del campo de representación y la dimensión de la actitud (Moscovici, 1979). Para ello se realizó un análisis descriptivo mediante la transcripción de las entrevistas para proseguir con la tarea de la codificación de respuestas en función de las categorías determinadas previamente, a fin de efectuar un análisis interpretativo, buscando establecer subcategorías emergentes a partir del análisis de contenido de la etapa previa.

Por último, en la etapa comprensiva, se buscó profundizar en el entendimiento y las subjetividades proporcionadas por los sujetos estudiados respecto de la temática presentada, relevando aquí la construcción discursiva de experiencias para el proceso de indagación de las representaciones sociales.

Para ello, los datos fueron organizados por categorías a través de una matriz de contenidos, donde se ubican en el eje vertical las categorías utilizadas y en el horizontal las producciones discursivas de los participantes. El análisis de contenido utilizado será aquel centrado en el análisis semántico, el cual busca estudiar las relaciones entre los temas tratados buscando describir y emerger significantes, campos semánticos y prácticas sociales relacionadas con el problema a observar.

Para robustecer el estudio, se utilizó como apoyo informático el programa Maxqda 2020|, software para análisis de datos cualitativos, teoría fundamentada y métodos mixtos a fin de permitir segmentar datos en unidades de significado, codificar información y construir teoría (relacionar conceptos, categorías y temas).

5.6 Análisis de la información

5.6.1 Análisis de los datos

El análisis de contenido de las entrevistas realizadas a los participantes de la muestra de colectivos seleccionados permite indagar respecto de las representaciones sociales construidas por los miembros de la comunidad universitaria acerca de la participación en la universidad de personas con DI.

Para ello se incluye un análisis de discurso de las categorías consideradas, las que son descritas como:

1. Dimensión de la información: dimensión relacionada con la organización de conocimientos que posee un grupo respecto de un objeto social, en este caso, respecto de la DI, el enfoque inclusivo, deberes y derechos, política pública y accesibilidad a la educación superior.
2. Dimensión del campo de representación: dimensión relacionada con la visualización del contenido en términos de propiedad positivas o negativas, factores ideológicos, imagen y modelo social circunscrito a la incorporación de personas en situación de discapacidad a la Educación Superior.
3. Dimensión de la actitud: referida a la orientación favorable o desfavorable con el objeto de representación social, en lo particular, la relación con personas en situación de DI en el marco de las relaciones de comunidad académica y estudiantil, barreras y apoyos.

Una vez transcrita la información recogida y para fines de su análisis descriptivo y posterior codificación de respuestas en función de las categorías determinadas previamente, se organiza un cuadro concentrador de información (véase anexo 3), que permite sistematizar las respuestas obtenidas por cada dimensión, facilitando así el efectuar un análisis interpretativo de los discursos o representaciones sociales evidenciadas, además de establecer subcategorías emergentes.

Seguidamente, la información es contrastada con los criterios que definen las características de cada colectivo consultado, buscando establecer la presencia de representaciones sociales compartidas.

Una vez desarrollada esta primera etapa de análisis de los datos, se procede a utilizar el programa Maxqda 2020 con objeto de segmentar los datos obtenidos en unidades de significación (véase anexo 4).

5.6.2 Procesos de triangulación de datos

El proceso de triangulación es entendido como el uso de diversos métodos para el estudio de un mismo objeto con el fin de cautelar un adecuado proceso de análisis de datos para efectos de la validez del proceso de análisis desarrollado. En el marco de la investigación cualitativa, comprende entonces el uso de diversas estrategias para facilitar la comprensión más profunda de un fenómeno (Benavides, 2005).

Para efectos de este estudio, se desarrollaron diversos procedimientos para la triangulación de los datos obtenidos de las entrevistas, facilitando el desarrollo de un proceso interpretativo más profundo y cercano al fenómeno en estudio, contemplando así un proceso que permita generar confiabilidad de los datos. Lo anterior a propósito de la participación de diversos colectivos pertenecientes a diversos grupos de la comunidad universitaria, lo que permite una diversificación de posibilidades para este proceso, asegurando también la independencia de la investigadora respecto de motivaciones, prejuicios o modelos teóricos que pudieran contaminar los datos y los resultados.

Un primer procedimiento de triangulación que robustece el proceso es aquel dado por el perfil de los entrevistados, quienes por la composición diseñada corresponden a las más altas autoridades académicas vinculadas al programa, como es el Sr. Rector de la Universidad y la Sra. Decana de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, seguido de autoridades académicas de diversas unidades.

Un segundo proceso se desarrolló utilizando la técnica de triangulación por investigadores, en este caso la directora del programa Dra. Maria Theresa Von Furstenberg, a fin lograr través de ello desarrollar un análisis de contenido independiente para posteriormente compartir observaciones e interpretaciones de la información recogida para observar la presencia de consenso, bajo el supuesto de que el acuerdo de pares garantiza la presencia de mayor validez en los resultados, particularmente en el caso de análisis de contenido.

Como tercera estrategia se desarrollaron diversas acciones con el objeto de asegurar y cautelar el análisis logrado, desarrollando para ello:

- Intercambio de opiniones con otros investigadores y consulta con expertos, para el fortalecimiento del marco teórico como también respecto de la metodología de estudio seleccionada, la cual ha de ser adecuada al propósito establecido.
- Comprobación con los participantes, contrastando datos e interpretaciones con las personas que constituyen las fuentes de esos datos para garantizar la credibilidad.
- Uso del proceso de saturación, a partir de la presentación de resultados en contraste con referencias y contenidos textuales.

5.7 Consideraciones éticas

La investigación ha sido previamente sometida a consideración y aceptación por parte del Comité de Ética de la Investigación perteneciente a la Universidad Autónoma de Madrid.

El desarrollo de una investigación no solo implica el planteamiento de un método para la búsqueda de nuevo conocimiento, sino también implica un profundo compromiso ético y valórico que ha de ser transversal e impregne el desarrollo del proceso, más aún respaldado en las consideraciones implicadas en la investigación en educación inclusiva desde el paradigma de justicia social.

El enfoque cualitativo de investigación establece necesariamente la inmersión a un contexto de relaciones y construcción de espacios sociales, lo cual declara la necesidad de considerar algunos aspectos relevantes, que pudieran ser imprevistos propios del trabajo en este campo. Mucchielli (2001) establece “tres tipos de relaciones éticas de el/los investigadores(es): con su investigación, con los participantes y con los datos” (p. 107), los cuales serán los criterios de análisis utilizados para la reflexión respecto de consideraciones éticas de la presente investigación.

La primera reflexión, centrada en la relación ética con la propia investigación, se enmarca en el interés puesto para el desarrollo de esta tarea, interés centrado en la profunda convicción de la necesidad de avanzar en justicia social e inclusión de jóvenes con DI, con el propósito de contribuir no solo en el campo del conocimiento respecto de esta materia, sino de avanzar en la apertura de espacios de participación social y formación universitaria desde el modelo de educación inclusiva. En ello un trabajo riguroso desde lo metodológico consiente de la responsabilidad ética que implica y más aún en la observación de la necesidad urgente de avanzar en estos temas para mi país y América Latina.

Es desde esta orientación que destino importante tiempo tanto para el diseño del proyecto, como para el proceso de levantamiento de datos y análisis e interpretación de la información, en un permanente proceso de indagación reflexiva personal y con la colaboración de otros expertos, búsqueda de fuentes bibliográficas, investigaciones y participación en proyectos inclusivos y de investigación que aportaron inmensamente al proceso.

Respecto de la relación con los informantes y en el entendido de la complejidad ética que implica trabajar desde un enfoque hermenéutico, es que se ha respetado en todo momento la integridad y derecho de las personas participantes siendo diseñado para efectos de la investigación, un procedimiento que da amplia cabida a la voz de sus discursos protege la identidad y los hace participantes de los objetivos de la investigación.

Para ello se hace uso del documento “Consentimiento informado” (Anexo 2) antes de iniciar el proceso de entrevista, solicitando en él su aprobación o negativa de ser parte de esta investigación y compromiso para con el proceso, como de la posibilidad de abandonarlo o ejercer su derecho de acceso, cambio o retiro de la información en cualquier etapa del proceso.

Respecto del aseguramiento de la confidencialidad de los datos, este es garantizado mediante la firma de un acuerdo entre las partes involucradas: investigador – participante, con la finalidad de generar espacios de cuidado y protección de la información entregada. Principal cuidado se entregó al uso de nomenclatura inclusiva, adecuada al proceso y que elimine cualquier uso de lenguaje excluyente u ofensivo.

Como mecanismo de aseguramiento en el uso fiel de los datos para el desarrollo de resultados y conclusiones, se generó un procedimiento de auditorio documental, el cual permite generar un trabajo de organización y cautela ordenada de los datos en fichas, carpetas

de registro y carpetas de transcripciones, catalogados con fecha junto a la habilitación de un espacio físico para su almacenaje. Sumado a ello, el registro de impresiones y registros de campo de la investigadora durante el proceso de entrevistas.

CAPITULO VI

RESULTADOS

El presente capítulo permite evidenciar a partir de los recursos discursivos expresados por la muestra de entrevistados, aquellos elementos que dan cuenta del objetivo de esta investigación orientado a describir los cambios en la construcción de representaciones sociales respecto de la participación en la universidad de jóvenes con DI en los miembros de la comunidad académica y estudiantil, producto de sus experiencias de vinculación con programas formativos destinados a este colectivo de estudiantes.

En la primera parte se organizan los datos encontrados en función de las dimensiones estudiadas en matrices de análisis interpretativos por categorías específicas para cada colectivo consultado, a fin de observar similitudes, diferencias y categorías emergentes. Como complemento a este análisis se presenta una segmentación de los datos obtenidos en unidades de significación utilizando para estos efectos el programa Maxqda 2020.

En la segunda parte se presenta un análisis respecto de la determinación de los cambios en las interacciones que subyacen en el comportamiento de académicos y estudiantes frente a las personas con DI a partir del campo representacional de las subjetividades construidas.

6.1. Análisis interpretativo por categorías específicas para cada colectivo consultado

Considerando las dimensiones de estudio seleccionadas para efectos de la presente investigación y a partir de la aplicación del instrumento construido para efecto de la indagación, es posible determinar la presencia de categorías y subcategorías que emergen producto del análisis discursivo realizado:

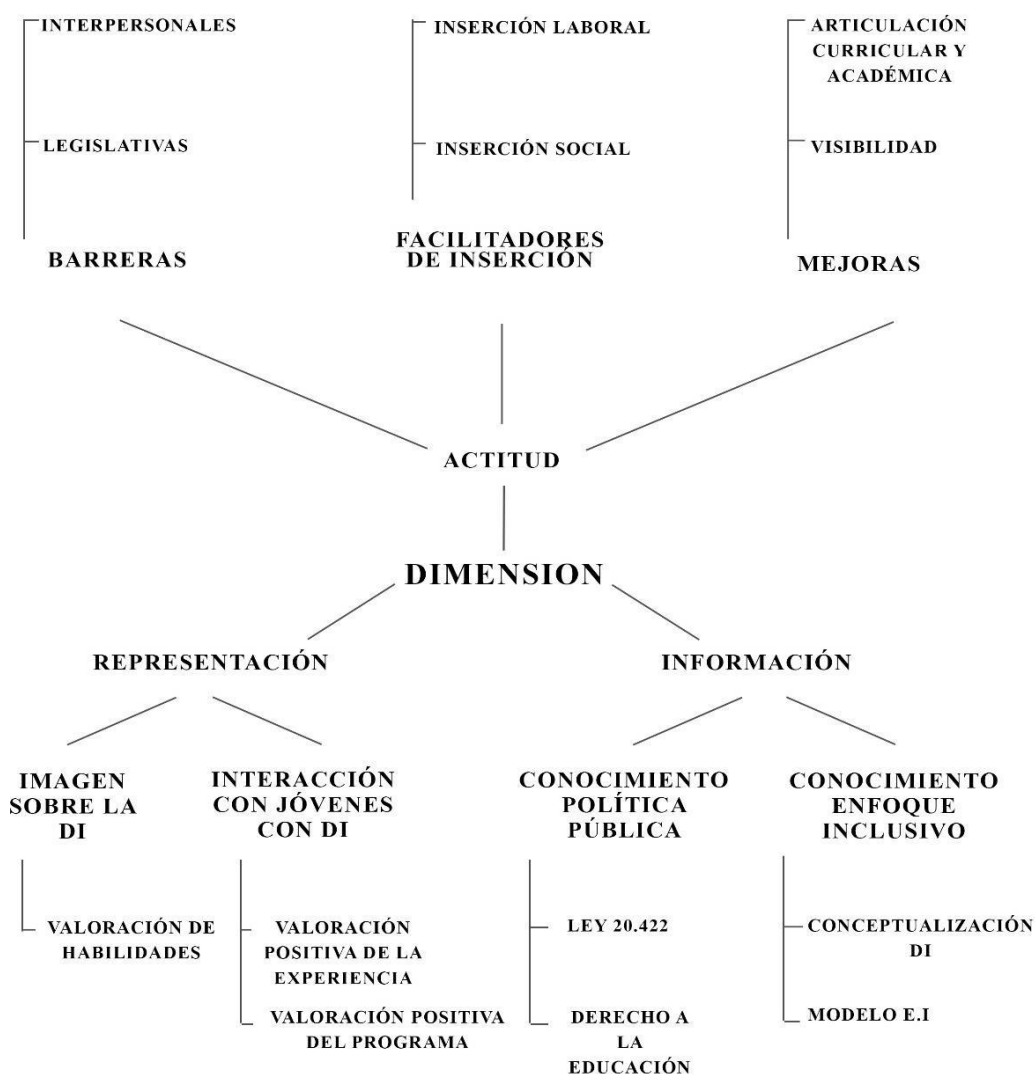


Figura 4: Esquema conceptual de categorías y subcategorías del estudio. Fuente: Elaboración propia

6.1.1 Resultados de análisis interpretativo referente a cargos directivos superiores

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUB- CATEGORÍA	REFERENCIA
Información: Organización del conocimiento sobre el Programa Diploma en habilidades laborales de la UNAB.	Conocimiento Enfoque Inclusivo	DI	<p>“Es un tema de preocupación, pero no para la agenda pública....La DI es una cuestión que está aquí, en un gran porcentaje de familias, tenemos que vérsela con ella, no puede ser como acomienzo del siglo que se escondía, o recién están trabajando en cuestiones menores como trabajos menores, en patios de comidas, pero en general este país invisibilidad mucho este tema” (Directivo Superior 1).</p> <p>“Me lo he preguntado montones de veces más allá de la experiencia, tratando de averiguar más allá y pensando a veces que la palabra uno no sabe si la utiliza bien, cuando me preguntan por el programa uno no sabe si utiliza bien el concepto, si al otro le suena peyorativo y como eso se subjetiviza también, algunos hablan de la persona en situación de discapacidad, otros de di. yo la considero una condición o situación de una persona que requiere para establecer distintos aprendizajes ciertas herramientas o recursos de apoyo diferentes a los que la mayoría utiliza, y que en particular requiere de más compañía personalizada” (Directivo Superior 2).</p>
		Modelo de educación inclusiva en la universidad	<p>“Cuando queremos un modelo educativo de inclusión queremos un modelo que incluya todas las alternativas, hay distintas formas de vérselas con la diversidad. Yo no solo acepto, sino que valoro la diversidad, porque es el</p>

			<p>Chile de hoy, me aporta a una mirada distinta. Es necesario que la universidad fije política de inclusión no porque la inclusión sea un tema relevante, sino que las fije por convicción” (Directivo Superior 1).</p> <p>“Falta articular el apoyo concreto con el sistema y con la persona y con la misma institución, profesores compañeros, el casino, espacios universitarios, personas a cargo de ellos...” (Directivo Superior 2).</p>
	Conocimiento de Política Pública	Ley N°20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad.	<p>“(…) Hay cuestiones menores como que nuestros estudiantes no pueden tener pase escolar, que no es de vital importancia social para ellos porque pertenecen todavía a sectores que pueden pagar, pero tener una credencial para ellos es una cuestión de validación de lo que están haciendo. No hay políticas públicas en general frente a la discapacidad, de hecho la universidad aun no contrata a la gente que tiene que contratar, personas con discapacidad” (Directivo Superior 1).</p> <p>“Modelo de educación inclusiva está en una declaración, pero creo que todavía está restringido, esta solo relacionado con el programa” (Directivo Superior 2).</p>
		Derecho a la educación	<p>“Los temas de acceso, de discapacidad no están presentes y me parece</p>

			<p>absolutamente contradictorio, no es posible que alguien que tenga a un tipo de limitaciones no pueda acceder a una educación distinta” (Directivo Superior 1)</p> <p>“(…) en general hay mucha declaración de buenas intenciones pero pocos apoyos específicos, pensando que no tiene que vincularse solo a temas formales como garantizar el ingreso a un programa especial o regular, uno ve que solo garantiza vacantes, pero eso implica contar con que el estudiante no solo pueda entrar sino que mantenerse, que tenga una buen experiencia universitaria como cualquiera, eso implica oportunidad para vivir esta experiencia para el estudiante y su familia” (Directivo superior 2).</p>
<p>Campo de representación: Visualización del grupo de análisis respecto a la incorporación de personas con D.I. a la educación superior</p>	<p>Imagen sobre la DI</p>	<p>Valoración y Subvaloración de habilidades</p>	<p>“(…) el Chile real, real significa todo tipo de gente en la calle, que además puede aportar desde su mirada, perfectamente bien...son chicos muy minuciosos” (Directivo Superior 1).</p> <p>“Lo que yo veo como diferencia en nuestros estudiantes del programa, en general es un estudiante menos autónomo en la construcción de su propio aprendizaje” (Directivo superior 2).</p>
	<p>Interacción con personas con DI</p>	<p>Valoración positiva de la experiencia (para las otras carreras)</p>	<p>“(…) en vez de que los padres nos den gracias a nosotros por tenerlos, al revés, yo le doy gracias por permitrnos que su hijo nos apoye en nuestro modelo formativo, en nuestro proyecto educativo de generar egresados con una mayor visión de mundo más tolerante , más inclusiva...es un motivo</p>

			<p>de absoluto orgullo” (Directivo Superior 1).</p> <p>“Para mí significa oportunidades, encontré mi vocación gracias a esto, me puse en distintas perspectivas y agradezco haber entrado acá que tenga esta modalidad, y como te digo, mi prima tiene síndrome y no me imaginaba cómo tratarla a ella cuando ya pudiera compartir con ella y ahora sé que no es más que es una persona y sin tantas especialidades y son como uno, de repente tener más paciencia pero aprendí que la inclusión la hacemos nosotros” (Directivo Superior 2).</p>
		Valoración positiva del programa	<p>“Nosotros queremos en nuestro proyecto educativo que el estudiante se inserte en un mundo diverso, y este es uno, hay otras partes. La diversidad no tienen que ver con la ética, o con la diversidad sexual, también tiene que ver con esto, educar con otros y en eso el programa es fundamental aporte..... está cambiando la mirada claramente, lo académicos tienen que entender que el modelo que la universidad propicia es un modelo de inclusión, por tanto, no se sorprende con los estudiantes representantes del chile de hoy, la presencia de estos estudiante los obliga a ponerse de frente al chile de hoy, al chile de la calle. Yo siempre que me junto con académicos planteo el cuidado con la diversidad, es fundamental... Hemos protegido ese programa de cualquier eventual disminución de su presupuesto, se mantiene, lo</p>

			<p>que significa que una universidad que tenga ganas de hacerlo, podría hacerlo, aquí postula mucha más gente de la que es aceptada. Es un programa caro, tiene mucha gente detrás, por el tipo de estudiante. Me gustaría ver qué cosas más se pueden hacer, todos estamos muy orgullosos y con convicción” (Directivo Superior 1).</p> <p>“La gracia del programa es que cuando uno lo mira de afuera lo tiende a ver como esta buena obra de la universidad, cuando estas adentro, la experiencia del estudiantes no es el programa, de la comunicación y del trabajo que se genera, o lo que tienes en las ceremonias de egreso es lo que me ha marcado como persona, es lejos lo que más me ha gustado porque tú puedes ver a las familias e identificar, siento yo que el diploma encarna muy a lo que debería apuntar cualquier proyecto educacional que es transformar vidas, porque tu aquí quieres cambiarle la vida al estudiante y su familia y al equipo de trabajo entonces se te revela un concepto de pedagogía que es muchísimo más integral, al final eso te impacta como autoridad y como persona” (Directivo Superior 2).</p>
Actitud: Orientación del grupo de análisis con el Programa.	Facilitadores de inserción de personas con DI	Inserción social	<p>“Oportunidad de inserción social, de desarrollo, de visibilización de oportunidades, de aprendizaje para todos...” (Directivo Superior 1).</p>

			<p>“Es una fantástica alternativa, por cierto los habilita con herramientas laborales, pero sobretodo porque los transforma a ellos, a sus familias y a nosotros, porque es una posibilidad de convertirse en adultos y es igual de provechosos para la institución, porque te cambia la perspectiva es la encarnación de la inclusión cuando se empieza a vivir en los mismos espacios, es parte de la dinámica propia de la universidad y te hace más real la vida de la universidad porque la convivencia es con todo tipo de personas, de toda naturaleza” (Directivo Superior 2).</p>
		Inserción laboral	<p>“(…) hay personas con discapacidad trabajando, pero frente a encuestas esconden su condición, por temor al menoscabo, en general trabajos menores. Se invisibiliza...” (Directivo Superior 1).</p> <p>“Deberíamos tener compartidos más aspectos para que nosotros compartamos para que sea útil para nosotros y para ellos, porque ahora en las empresas están con la ley de inclusión” (Directivo Superior 2).</p>
	Barreras para la inserción de personas con DI en la educación superior	Barreras a nivel legislativo .	<p>“No es un tema de preocupación de la agenda pública, no ha estado en la agenda política, no conozco con seriedad políticas públicas que estén orientadas a hacerse cargo de un tema como este.” (Directivo Superior 1).</p>

			<p>“Al no ser carrera queda limitada de ciertas cosas como los procesos de acreditación institucional, vueltas respecto de. Que lata que tengan que ser aun en condición de especial, porque no estamos preparados... las barreras están más en los equipos por lo que implica, desafío para quien recibe. Al diploma todavía podemos potenciarlo más en las proyecciones estratégicas” (Directivo Superior 2).</p>
		Barrera interpersonal (lo desconocido)	<p>“Yo no he visto ninguna barrera, ni distancias...nada” (Directivo Superior 1).</p> <p>“Falta potenciar la inclusión no solo restringida a la discapacidad, hoy tenemos desafío con los estudiantes migrantes, es un tema que se tiene que re significar. Todavía estamos anclados en pensar la comunidad universitaria como muy tradicional y ya pensar el programa es incluir a lo mío. En el camino nos dimos cuenta que no hay una normalidad uniforme, hay una diversidad y variedad y por tanto la inclusión es entender el conjunto de anormalidades y el desafío de la universidad es como aprender de la diversidad para potenciarla como proyecto educativo” (Directivo Superior 2).</p>
	Mejoras posibles hacia el programa académico	Visibilización	<p>Me gustaría hacerlo más diverso, multirracial, más jaspeado. Nunca he visto barreras, ni de autoridades, nunca he visto ni me han contado experiencias de discriminación, lo que yo sí</p>

			<p>creo puede ocurrir en la calle” (Directivo Superior 1).</p> <p>“Como decana y antes como directora de carrera. Te cambia el paradigma de inclusión, dejas de hablar de los niños desde la altura. Darle más visibilidad al programa por ejemplo en actividades de extensión académica, como por ejemplo en pequeños trabajos al interior de la universidad, debemos darlo a conocer en toda la universidad, en otras facultades. Creo que podría ser mucho más grande, soñaría que el diploma que uno le entrega tuviera un reconocimiento externo para insertarse a lo laboral, todas las empresas” (Directivo Superior 1).</p>
		Espacios académicos vinculantes/inclusivos	<p>“Yo esperarí que la Facultad llegara con propuestas y trabajar un Centro de estudios de la diversidad en todos sus aspectos, es multisistémica....Yo creo que deberíamos ver forma de insertar a estos estudiantes en otras salas de clases, no sé bien como, alguna actividad práctica que los estudiantes de otras carreras hagan para incorporar a estudiantes del programa, más sistémicos. Porque esto potencia la interacción, de modo que el estudiante desarrolle una mirada diferente, actividad que pueda realizar en conjunto con otros para que les valga como crédito para su programa. Para esto yo estoy disponible para conversar todo lo necesario para esto. Me</p>

			<p>gustaría hacerlo más diverso, multirracial, más jaspeado. Nunca he visto barreras, ni de autoridades, nunca he visto ni me han contado experiencias de discriminación, lo que yo sí creo puede ocurrir en la calle” (Directivo Superior 1).</p> <p>“En el día a día andan los estudiantes aquí el día completo, entran y salen de las oficinas, llegan acá porque está el equipo. Tratamos en todas las actividades que involucra convocar a los estudiantes, lo hacemos igual que al resto, la bienvenida, la semana de la educación, actividades de reflexión.....me encanta que se involucren porque les mueven el piso a otros estudiantes, demuestran que hay que valorar lo que uno tiene, proyectan su goce. En los hitos de facultad y escuela, como fiestas patrias, hasta seminarios. Hay algunos proyectos con foco de inclusion , por ejemplo un proyecto de extensión que es de teatro inclusivo, en el que participan estudiantes de distintas carreras incluidos el diploma, que lo lidera el diploma. Pedagogía en Ingles armó un proyecto para enseñar al diploma, generando desafíos a la pedagogía para enseñar a comunicar en otro idioma a estudiantes con discapacidad. Mayor es el impacto para los estudiantes que no son del programa” (Directivo superior 2)</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6.1.2 Resultados de análisis interpretativo referente a cargos directivos académicos

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUB- CATEGORÍA	REFERENCIA
Información: Organización del conocimiento sobre el Programa Diploma en habilidades laborales de la UNAB.	Conocimiento Enfoque Inclusivo	DI	<p>“Conozco que tienen habilidades diferentes, que sus capacidades son diferentes, pero que son personas como cualquiera de nosotros” (Directivo 1).</p> <p>“Son personas con distintas capacidades” (Directivo 3).</p>
		Inclusión en Educación Superior	<p>“Es que es imposible que una carrera se abra a recibir estudiantes con DI; puede ser con otro tipo de discapacidad que sí pueda abrirse, yo me pongo en el caso de una educadora de párvulo, no basta con que sea buena con los niños, tiene que tener contenidos, análisis, reflexión, sobre su práctica y lo que está pasando para sacar adelante a los niños ...si no es por medio de este tipo de programa no veo cómo se pueden sumar a una carrera común y corriente” (Directivo 1).</p> <p>“Yo en los programas de los colegios considero que no integran a las personas con DI porque en realidad van a calentar el asiento, no avanzan, acá en cambio avanzan, cada uno es un individuo y va avanzando”; “brindamos un programa adaptado para todos los estudiantes que ingresan al mismo” (Directivo 2).</p> <p>“Las políticas públicas indican “la igualdad de oportunidades” en la educación superior; sin embargo, para poder ingresar, las normas del Ministerio de Educación señalan que deben entrar a la Educación</p>

			Superior vía PSU, por lo que hay un vacío legal, ya que entonces no se considerarían las personas que tienen DI” (Directivo 3).
	Conocimiento de Política Pública	Ley N°20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad.	“El gobierno tiene la ley de inclusión, donde a las empresas se les obliga a tener una cuota mínima de inclusión en los puestos de trabajo” (Directivo 1).
		Derecho a la educación	“Hay que cumplir condiciones de autonomía mínimas para que se puedan desenvolver [e incorporar en el programa], es decir, deben saber moverse solos en la sede” (Directivo 2).
Campo de representación: Visualización del grupo de análisis respecto a la incorporación de personas con DI a la educación superior	Imagen sobre la DI	Valoración y Subvaloración de habilidades	“Claro que con ellos hay que tener otro tipo de trato dependiendo de su forma de expresarse y las habilidades que tengan” (Directivo 1)
		Comparación (normal/anormal)	“Lo toman como normal fíjate, no genera, así como qué, no, no”; “igual son alumnos que se hacen notar, cuando están en recreo hablan más fuerte pero las alumnas como que lo toman con más naturalidad”; “Uno siempre se los imagina como que no tienen mucho que aportar y a todos nos ha abierto la mirada un poco” (Directivo 1).
	Interacción con personas con DI	Valoración positiva de la experiencia (para las otras carreras)	<p>“En la apertura de mente, el ver personas distintas, el ver que ellos tienen fortalezas que a lo mejor uno no tiene y que hay que potenciarlos por ese lado; la tolerancia” (Directivo 1).</p> <p>“Es un programa que les sirve mucho a todos porque los demás se nutren de ellos al tener el espacio de verlos, rodearse de estas personas pero sabiendo que son eso, personas, no</p>

			<p>determinarla por las condiciones” (Directivo 2)</p> <p>“Un cariño enorme, por los logros que los alumnos tienen y al equipo directivo y de académicos que lo conforman” (Directivo 3).</p>
		Valoración positiva del programa	<p>“Es un enriquecimiento para la facultad, no solo para los estudiantes del programa, sino que para todos los que nos desempeñamos acá”; “Está super resguardado también por la gente que trabaja en el diploma que puedan ser autónomos pero sin que corran peligro, por lo tanto, lo primero que hacen es acá dentro de la universidad cómo manejarse, no pueden salir solos a no ser que ellos puedan movilizarse solos” (Directivo 1).</p> <p>“Me emociona profundamente hablar del programa, hablar de nuestra labor, de lo que ellos han logrado, he visto demasiados casos donde los logros son impresionantes” (Directivo 2).</p>
<p>Actitud: Orientación del grupo de análisis con el Programa Diploma en habilidades laborales de la UNAB y la relación con personas con situación de DI en el contexto universitario.</p>	Facilitadores de inserción de personas con DI	Inserción social	<p>“Se les ayuda a sentirse competentes, a tener una red de amigos más grande, proyectarse como alguien que aporta en la sociedad” (Directivo 1).</p> <p>“(…) puedan estudiar, relacionarse con los otros, por eso tienen que ser personas que puedan sociabilizar, sin conductas agresivas, con un grado de comprensión comunicacional medio, que puedan hablar y darse a entender” (Directivo 2).</p> <p>“Una enorme oportunidad de mejorar la calidad de vida y poder insertarse en la sociedad” (Directivo 3).</p>

		Inserción laboral	<p>“Si no estuvieran en este programa estarían en sus casas, sin posibilidades de convertirse en un aporte concreto para su familias” (Directivo 1).</p> <p>“Esto no es un diplomado, no es conducente a un grado, la idea de nosotros es que ellos puedan salir al mundo del trabajo con más y mejores herramientas, por ello tienen que ser personas que puedan incorporarse en el futuro al mundo del trabajo, quienes no cumplen con estos mínimos lamentablemente no pueden ingresar” (Directivo 2).</p>
		Barreras a nivel económico	“Lamentablemente, son programas caros que los hacen inmediatamente excluyentes” (Directivo 2).
		Barrera interpersonal (lo desconocido)	<p>“Si logramos que la sociedad los visibilice, eso permitiría una interacción mucho más natural” (Directivo 1).</p> <p>“Hay una convivencia, juntos, pero no revueltos como se dice. Uno los ve, se topa con ellos en los pasillos, incluso en el almuerzo preguntan cosas, pero no tenemos clases en común” (Directivo 1).</p>
	Mejoras posibles hacia el programa académico	Visibilización	“Conozco el programa de acá porque estamos en la misma facultad, en el mismo espacio, pero no nos relacionamos directamente con el programa así que no tengo mayor conocimiento del detalle interno” (Directivo 1).
		Espacios académicos vinculantes/inclusivo	“En la semana de la educación, que es donde entran en contacto todos, entonces las que están estudiando o las alumnas nuevas, me ha pasado que los ven y preguntan, que por qué, que quiénes son, qué estudian, se interesan”; “podría ser un desafío, hacer algo, un

			taller extra programático, algo para incluirlos, que también ha sido un gran desafío el pensar incluir a todas las carreras en las distintas asignaturas” (Directivo 1).
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6.1.3 Resultados de análisis interpretativo referente a académicos

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUB- CATEGORÍA	REFERENCIA
Información: Organización del conocimiento sobre el Programa Diploma en habilidades laborales de la UNAB.	Conocimiento Enfoque Inclusivo	DI	<p>“Las personas tienen discapacidad, no son discapacitadas, es decir, es una condición flexible, donde con los apoyos necesarios y el trabajo adecuado, se pueden ir adquiriendo habilidades y rehabilitando “(Docente 1).</p> <p>“Es una condición del desarrollo que afecta las capacidades intelectuales o más bien algunas de las habilidades intelectuales, además de la conducta social” (Docente 5).</p>
		Inclusión en Educación Superior	<p>“Poder adaptarnos a las necesidades de nuestros estudiantes, y no al revés, asegura de cierta forma que el aprendizaje tiene un entorno adecuado para que suceda” (Docente 1).</p> <p>“Lo entiendo como las posibilidades de acceso a actividades en la universidad para los jóvenes con discapacidad o para las minorías, es un concepto difícil de llevar a una definición concreta porque es muy ambiguo y amplio todavía” (Docente 1).</p>
	Conocimiento de Política Pública	Ley N°20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e	“Esta es una puerta legal para empresas en lo concreto , que tiene que ver con las cuotas de

		Inclusión Social de las Personas con Discapacidad	disponibilidad para espacios laborales, también está vinculada a la educación , pero en el sistema escolar y con relación a el derecho a la educación sin discriminación, pero no toca el tema de la discapacidad en la educación” (Docente 5).
		Derecho a la educación	“Es como un derecho elemental para todos, que incluye entonces la universidad también, pero con condiciones y capacidades determinadas. En nuestra universidad existe un programa para jóvenes con DI, que apunta a esa idea” (Docente 5).
Campo de representación: Visualización del grupo de análisis respecto a la incorporación de personas con DI a la educación superior	Imagen sobre la DI	Valoración y de Subvaloración de habilidades	<p>“la mayoría de los alumnos que han pasado por mi sala, parten siendo jóvenes muy cerrados, a veces con miedo o sin querer relacionares, algo tímidos y disminuidos. Ya al finalizar el primer semestre cambian del cielo a la tierra, se abren más, conversan, pololean y, por sobre todo, abren la puerta emocional para que pueda ser parte de su mundo” (Docente 1).</p> <p>“A pesar de los avances y todas las recomendaciones internacionales, se sigue desde una mirada proteccionista, con conductas sociales que no cambian como esto de pensar que son personas con limitadas capacidades” (Docente 3).</p>
		Comparación (normal/anormal):	“Son estudiantes con una condición distinta sin duda, pero que a lo largo del programa se van incorporando a las actividades universitarias

			y a la vida, lo que hace que por momentos la diferencia no se note” (Docente 3).
	Interacción con personas con D.I.	Valoración positiva de la experiencia (para las otras carreras)	<p>“Los alumnos me han enseñado a ver la vida de otra forma, mucho más positiva y sin miedo a que los cambios pueden suceder”; “. Les entrega herramientas para la vida, donde la próxima vez que se enfrenten a alguien con DI o cualquier otro tipo de discapacidad, ya no parte desde cero en su actitud o reacción ante lo que le suceda” (Docente 1).</p> <p>“Es impresionante lo que esta experiencia permite para quienes rodeamos a estos jóvenes en cambio de mentalidad, actitud, tolerancia, aceptación...a veces creo que ganamos los profesores y estudiantes de las diversas carreras más que ellos mismos...es fantástico”(Docente 4),</p>
		Valoración positiva del programa:	<p>“Difícil cuantificar las ganancias y logros...desde ser una enseñanza para todos hasta ser lucha por incluirse, de los estudiantes del programa y sus familias” (Docente 3).</p>
Actitud: Orientación del grupo de análisis con el Programa.	Facilitadores de inserción de personas con D.I. :	Inserción social	<p>“Les entrega la experiencia universitaria cotidiana: compartir los mismos espacios que otros estudiantes, desde almorzar en el mismo casino, hasta comprar en el mismo kiosco o ir al mismo baño” (Docente 1).</p> <p>“Les abre experiencias de desarrollo social, de comprensión de la</p>

			vida, autonomía (...) entrega dignidad” (Docente 4).
		Inserción laboral	<p>“Creo que para muchos de ellos les abre una puerta en lo emocional a plantearse realmente que pueden insertarse laboralmente luego de cumplir con el programa” (Docente 1)</p> <p>“Les entrega herramientas de autonomía, de confianza y abre puertas de inclusión laboral” (Docente 4).</p>
	Barreras para la inserción de personas con DI en la educación superior	Barreras a nivel legislativo	<p>“La lentitud en la implementación de leyes laborales que obliguen a empresas a contratar y respetar los contratos de estos chicos en la misma condición que otros trabajadores....como que no es tema para el estado” (Docente 3).</p>
		Barreras a nivel económico	<p>“En la educación superior recién se están abriendo las oportunidades de incorporación, pero las condiciones están lejos de ser de igualdad con alumnos convencionales. No tienen derecho a becas, pase escolar, o beneficios similares a cualquier estudiante de pregrado”; “Al no ser una carrera acreditada o de pregrado, las becas o beneficios a los que se puede optar, son pocos o nulos, por lo que se hace muy cuesta arriba participar de una instancia como esta para la mayoría” (Docente 1).</p> <p>“Es complejo porque son programas caros, no reciben subvención del estado y por lo mismo es poca la oferta” (Docente 4).</p>

	Mejoras posibles hacia el programa académico	Barrera interpersonal (lo desconocido)	<p>“Todavía no es inclusión plena, son espacios, generalmente en los pasillos, casino ...pero no en actividades académicas o de la universidad” (Docente A)</p>
		Visibilización	<p>“Creo que falta visibilización del trabajo realizado. No hay plataformas reales para mostrar el trabajo, el sitio web del programa es genérico, no hay una actualización de lo que ahí aparece, o las actividades que se desarrollan” (Docente Superior 1).</p> <p>“Falta invertir en dar a conocer el programa como alternativa académica o universitaria, las familias se enteran por contactos o por derivación de alguna persona. No hay un sitio con información ni con la historia que es larga y con grandes hitos” (Docente 3).</p>
		Espacios académicos vinculantes/inclusivos	<p>“Creo que hace falta crear mejores redes dentro de la misma escuela se podría conversar con psicopedagogía, o carreras afines que desde su especialidad pudiesen apoyar este tipo de cosas en el programa” (Docente 1).</p> <p>“Generar actividades conjuntas por ejemplo participar de las asignaturas transversales o sello, tener electivos en conjunto o trabajo colaborativo con estudiantes de otras carreras en actividades de vínculo con el medio”(Docente 3).</p>

6.1.4 Resultados de análisis interpretativo referentes a e estudiantes

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUB- CATEGORÍA	REFERENCIA
Información: Organización del conocimiento sobre el Programa Diploma en habilidades laborales de la UNAB.	Conocimiento Enfoque Inclusivo	DI	<p>“(…) es una condición permanente que afecta tanto al sujeto en cuestión como a su entorno, haciendo que este último deba adaptarse para recibirlo” (Estudiante 1).</p> <p>“Es como pucha se supone una disminución de la capacidad que tendrían de coeficiente intelectual pero que influye más en lo intelectual que lo social” (Estudiante 3).</p> <p>“Conozco que es un aprendizaje más lento o un poco más lento depende del nivel de discapacidad, que afecta la madurez de la persona y que claramente es por eso que el trato de repente o la mayoría de las veces es distinto, con un poco más de paciencia, no sabría cómo explicarlo, se me hace medio obvio así que no sabría explicarlo más” (Estudiante 5).</p> <p>“La DI implica una serie de limitaciones en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder ante distintas situaciones y lugares” (Estudiante 6).</p> <p>“Es una de los tipos de discapacidad que existen, existen diferentes grados; y su origen pueden ser genética, como adquirida” (Estudiante 7).</p>
		Inclusión en Educación Superior	<p>“(…) integran a alumnos con capacidades diferentes para que puedan tener autonomía y estudiar para obtener un trabajo” (Estudiante 1).</p>

			<p>“Lo relaciono con integración de personas que tienen capacidades diferentes, no es que ellos como personas sean diferentes, es complejo de explicar” (Estudiante 2).</p> <p>“Aprendí que la inclusión la hacemos nosotros” (Estudiante 5).</p> <p>“La inclusión en nuestra universidad es considerada como un proceso permanente, en el que debemos estar disponibles para trabajar en la identificación y eliminación de las barreras de participación y aprendizaje que pudieran experimentar los miembros de la comunidad” (Estudiante 6).</p>
	Conocimiento de Política Pública	Ley N°20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad	<p>“Hay algunas leyes en Chile que intentan integrar a todo ser humano perteneciente a esta sociedad para que pueda trabajar o estudiar sin ser excluidos” (Estudiante 1).</p> <p>“A lo más sabía que existían leyes que ahora hay que tener un porcentaje de personas con discapacidad pero dentro del trabajo” (Estudiante 3).</p> <p>“no sé si hay leyes que digan que se tiene que tener” (Estudiante 5).</p> <p>“Hoy en día las empresas se han preocupado algunas, de la inclusión laboral, algunos las ocupan no con fines de inclusión como lo que pasa con lo ambiental, se usa para vender” (Estudiante 8),</p>
		Derecho a la educación	<p>“Es un espacio para que las personas con capacidades diferentes se sientan incluidas y puedan vivir la experiencia</p>

			<p>universitaria como cualquier joven chileno” (Estudiante 1).</p> <p>“en la universidad hay un diplomado de habilidades laborales que es para persona con otras habilidades enfocado para que encuentren trabajo. Es todo lo que conozco respecto a la política pública” (Estudiante 2).</p> <p>“Algunos de los principios de la política de educación especial establecen que la educación es un derecho para todos” (Estudiante 6).</p> <p>“Si nosotros tenemos la oportunidad, me parece adecuado que ellos también. Ni siquiera es parte de un cuestionamiento” (Estudiante 7).</p>
<p>Campo de representación: Visualización del grupo de análisis respecto a la incorporación de personas con DI a la educación superior</p>	<p>Imagen sobre la DI</p>	<p>Valoración y de Subvaloración habilidades</p>	<p>“Imagino que tratan de evaluar sus capacidades y de acuerdo a eso van explotando lo que más tienen desarrollado, los trabajos que le puedan dar, y eso explotarlo a lo máximo para que ellos se desempeñen libremente” (Estudiante 3).</p> <p>“Los pasan a llevar creyendo que son diferentes pero no es así” (Estudiante 4).</p> <p>“Todos podemos lograr nuestros objetivos si trabajamos duro por ellos, el conocernos y normalizar las diferencias, todos somos diferentes y tenemos distintos ritmos de aprendizaje” (Estudiante 6).</p> <p>“Yo creo que son capaces igual que nosotros pero aprenden de forma diferente, hacer una cosa más didáctica, no fórmulas y memorias sino que didáctica”; “son tan felices, me gustaría ser como ellos, qué ganas de ser así” (Estudiante 8).</p>

		Comparación (normal/anormal)	<p>“(…) Una joven con síndrome de Down se nos unió en una conversación que teníamos con mis amigas y nos mostró que a pesar de todo, ella era una persona normal” (Estudiante 1).</p> <p>“Yo siento que ahora la sociedad no acepta a las personas con discapacidad, aunque hayan programas inclusivos los marcan igual pero no debería ser eso así, personas normales igual que todos, no generar una diferencia” (Estudiante 2).</p> <p>“Creo que solo eso les falta, darnos la oportunidad de tener que comunicarnos con ellos, que su realidad no es muy diferente a la nuestra”; “Inclusión como humana entre todos, sería tan lindo que los conocieran, son tan lindos, tan buenas personas” (Estudiante 5).</p> <p>“A las personas con DI les cuesta más que a los demás aprender, comprender y comunicarse” (Estudiante 6).</p>
	Interacción con personas con DI	Valoración positiva de la experiencia (para las otras carreras)	<p>“A mi parecer enriquece mucho el poder conocer personas diferentes ya que de esta manera ambos pueden aprender el uno del otro y así cambiar opiniones acerca de algo” (Estudiante 1).</p> <p>“Sí hablo mucho con ellos, los saludo, tiramos la talla, conversamos. Porque desde chica me intento relacionar con esas personas porque encuentro que son más sinceras con uno” (Estudiante 2).</p> <p>“Yo iba en un colegio con inclusión pero a los chicos los sacaban de la sala y les hacían clases en otros lados, entonces eso no es inclusivo y</p>

		<p>en la u pasa lo mismo” (Estudiante 4).</p> <p>“(…) mi mamá es profesora de educación diferencial, entonces desde chico me llevaba al colegio entonces sé cómo abordarlos, tengo más trato con ellos” (Estudiante 3).</p> <p>“Conocer algo que yo no era muy lejana, porque tenía disposición pero fue un desafío de crecimiento personal también y que va a traer frutos a lo que va a ser mi desempeño a futuro” (Estudiante 5).</p> <p>“La educación inclusiva aporta más a la persona sin discapacidad que a quienes la tienen” (Estudiante 6).</p> <p>“Si te toca cómo vas a reaccionar? Vas a tener que tener la experiencia, incluirlas, decir somos iguales, démosle para adelante, dejar los estereotipos de lado, dejar eso de lado y ponerse a trabajar en el fin de la empresa” (Estudiante 8).</p>
	Valoración positiva del programa	<p>“Los profes que siempre están dispuestos a ayudarlos, conversan con el resto de las personas, los motivan a que hablen con las demás personas” (Estudiante 2).</p> <p>“Tener vida universitaria con los temas complementarios, les da la infraestructura y les da la posibilidad de incorporarse” (Estudiante 3).</p> <p>“Si nosotros viéramos y tuviéramos información de cómo relacionarnos con ellos es un apoyo mutuo, les sirve a ellos y nos sirve a nosotros, la universidad sería como la infraestructura y las</p>

			<p>herramientas, pero la gente es la que hace los espacios” (Estudiante 4).</p> <p>“(…) ha permitido que nuestra comunidad no entienda la igualdad como uniformidad, sino como respeto a las diferencias” (Estudiante 6).</p> <p>“Pese a que es un programa para pocos jóvenes y con recursos, puede ser el inicio para muchas familias y jóvenes que creen en que la discapacidad no sea un obstáculo para desarrollarse en la sociedad” (Estudiante 7).</p> <p>“La infraestructura está adaptada para ellos, la universidad tiene de todo, tiene ramplas, escaleras, ascensores, totalmente”; “la universidad les da la oportunidad de explotar sus habilidades y hacérselas ver a ellos para que las puedan aplicar en su vida” (Estudiante 8).</p>
Actitud: Orientación del grupo de análisis con el Programa.	Facilitadores de inserción de personas con DI	Inserción social	<p>“(…) les permite desenvolverse en un espacio universitario, aprender, lograr sus objetivos y así lograr ser autónomo en un espacio protegido y conocido por los alumnos” (Estudiante 1).</p> <p>“Ellos saben incluirse, los que tenemos el problema somos nosotros” (Estudiante 5).</p> <p>“Apoyamos y brindamos ayuda al que lo necesite, bajo una mirada normalizadora, aspirando a que los alumnos puedan desenvolverse de la manera más autónoma posible en el futuro” (Estudiante 6).</p> <p>“Herramientas de autonomía, que sean independientes, y que ellos sepan y sientan que son parte de la sociedad” (Estudiante 7).</p>

			<p>“Es darle una oportunidad a las personas que se lo merecen o sea, es como decirlo, este diplomado es solo para discapacidad, cierto? Es abrirles las puertas y que tengan un título educativo y se puedan incorporar en la sociedad” (Estudiante 8).</p>
		Inserción laboral	<p>“Lo encuentro positivo porque ellos se van a sentir cómodos haciendo sus cosas y más que tengan una paga por esto, una persona que pueda aportar más a su familia, porque antes en realidad era una carga” (Estudiante 3).</p> <p>“Lo encuentro ideal, les da una oportunidad más para entrar al mundo laboral, podrían desempeñarse bien en un contexto de trabajo, les da independencia” (Estudiante 3).</p> <p>“Favorecer su integración al medio familiar, social y laboral a futuro y por último, desarrollar habilidades laborales específicas” (Estudiante 6).</p> <p>“Darles una oportunidad para incluirse en la sociedad y laboralmente, que es lo creo más importante porque en la universidad no van a estar más de 3 años y de ahí defenderse con algo” (Estudiante 8).</p>
	Barreras para la inserción de personas con DI en la educación superior	Barreras a nivel legislativo	<p>“En Chile no hay ningún facilitador, a mi parecer hay más obstáculos que aceptación hacia ellos <i>[personas con D.I.]</i>” (Estudiante 1).</p> <p>“Es difícil incorporarse, no creo que las universidades sean facilitadores por eso existen carreras especializadas que se</p>

			<p>ofrecen para ellos” (Estudiante 2).</p> <p>“A la educación superior en general, ninguno, se les dificulta su camino, no tienes espacios aptos para ellos ni oportunidades dirigidas” (Estudiante 3)-.</p>
		Barreras a nivel económico	<p>“(…) solo familias con recurso, pueden tener especialistas multidisciplinarios para el apoyo integral; mientras que, los sin recursos son incorporados a fundaciones, optando por algunos oficios” (Estudiante 7).</p>
		Barrera interpersonal (lo desconocido.	<p>“En que todavía hay personas que no lo aceptan completamente, que no hay una aceptación de toda la universidad” (Estudiante 2).</p> <p>“Hay algunas personas sin discapacidad que les cuesta toparse con estas personas” (Estudiante 3).</p> <p>“Otras personas tampoco se interesaban en ser parte de la obra, y nosotros era por el curso que teníamos una nota en juego y decidimos vincularnos” (Estudiante 4).</p> <p>“Hay gente que no se acerca porque no sabe cómo tratarlos, nosotros nos acercamos a la hora de almuerzo pero porque ya los conocemos” (Estudiante 5).</p> <p>“Visualizaría más su comportamiento, el cómo son, ya que la mayoría ven a estos jóvenes como raros, sin saber cómo actuar cuando ellos griten o lloran, sin comprenderlos” (Estudiante 7).</p> <p>“A mí no me molesta, que de repente gritan o hablen más fuerte pero hay personas</p>

			que les molestan y se paran y se van” (Estudiante 8).
	Mejoras posibles hacia el programa académico	Visibilización	<p>“Para poder recibir a estudiantes con DI la universidad debería tener a todos los alumnos de las diferentes carreras, profesores, funcionarios de aseo, etc. en conocimiento de la existencia del programa” (Estudiante 1).</p> <p>“Por los talleres deportivos, sino no hubiese sabido porque la universidad no hace difusión de este programa como sí lo hace de todas las otras carreras” (Estudiante 3).</p> <p>“Una obra de teatro en la que compartimos, me enteré sobre lo que pueden estudiar, antes de esto no conocía el programa” (Estudiante 4).</p> <p>“Falta información, yo no tenía idea, me enteré porque conversé con la Fran que era profesora del diploma y yo lo sé porque me interesa el tema y lo he estudiado” (Estudiante 5).</p> <p>“Te manden un correo te digan que se licenciaron estos chicos y hacerles algo, saber más cachai? No que todo sea tan escondido, porque al esconder es discriminas. Ayer en redes sociales no salió que se estaban titulando, mi amigo no salía, entonces si era ingeniería salía”; “Es un programa silencioso, los quieren incluir pero los mantienen aparte” (Estudiante 8).</p>
		Espacios académicos vinculantes/inclusivos	<p>“No hay opción para tomar ramos juntos pero si me hubiesen dado la opción lo tomaría al tiro” (Estudiante 2).</p> <p>“(…) siento que si los derivan a ese diplomado ya</p>

			<p>están marcando que son diferentes y siento que ellos igual se dan cuenta porque no son tontos y se dan cuenta de estas diferencias” (Estudiante 2).</p> <p>“Me gustaría que ellos tuvieran la posibilidad de conocer nuestras clases y nosotros las de ellos” (Estudiante 3).</p> <p>“Podríamos hacer ayudantía junto a ellos, cosas así, tener ramos comunes” (Estudiante 4).</p> <p>“Si lo piensas los con discapacidad a este edificio y los otros a este otro, pero sí hay un casino compartido y ahí están todos y es una manera de inclusión pero claro las aulas claro podría ser que se dijera chiquillos hoy hacemos la clase así y vamos a invitar a un par de chicos, o al revés” ; “Incluirlos más en el tema académico, por último un electivo, meterlos en algún lado, que te sirva para interiorizarte para culturizarte” (Estudiante 8).</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Al observar un panorama general respecto de los resultados de análisis interpretativo relativos a las RS construidas por los miembros de la comunidad académica y estudiantil acerca de la participación activa en la universidad de personas con DI producto de sus experiencias de vinculación, a partir de la información recogida es posible identificar en los elementos estructurantes del discurso las diversas formas de manifestación de las dimensiones estudiadas.

Respecto de ellas y siguiendo el modelo teórico de Moscovici (1984), es posible señalar que es el **Campo de la Información** la primera categoría vinculada al análisis y se refiere a la organización del conocimiento evidenciada por los grupos o colectivos participantes respecto

del enfoque de Educación Superior Inclusiva en lo relativo a la DI . Así, la información fue asumida a partir de preguntas como ¿Qué conoce usted respecto de la DI?, ¿Qué elementos de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior conoce?, ¿Qué imagen tiene usted respecto del programa?, ¿Que conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?

Los resultados obtenidos permiten afirmar que respecto del manejo de información en relación a las temáticas abordadas, es posible observar que el colectivo de estudiantes es quien evidencia un conocimiento vinculado a conceptualizaciones descriptivas tradicionales , asociando esta condición, al ser “diferente en la forma de aprender” como algunos señalan, relacionando la condición de DI a la presencia de una disminución de capacidades o la existencia de limitaciones que requieren en la mayoría de las oportunidades de un trato distinto, el uso de un lenguaje simple , la adecuación de los espacios para ellos, un trato de mayor cuidado o de condescendencia respecto de los desafíos académicos propios de la educación universitaria.

Algunos ejemplos de respuesta son:

*“(…) es una condición permanente que afecta tanto al sujeto en cuestión como a su entorno, haciendo que este último deba adaptarse para recibirlo”
(Estudiante 1)*

“La DI implica una serie de limitaciones en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder ante distintas situaciones y lugares” (Estudiante 6)

Por otro lado, en el caso de directivos superiores y directivos académicos, se aprecian coincidencias respecto de la presencia de un significado de dificultad o condición especial que dificultan la calidad de vida, la ausencia de visibilización de la condición en nuestra sociedad como consecuencia de comportamientos de menoscabo por parte del entorno, evidenciando respuestas como:

“yo la considero una condición o situación de una persona que requiere para establecer distintos aprendizajes ciertas herramientas o recursos de apoyo diferentes a los que la mayoría utiliza, y que en particular requiere de más compañía personalizada” (Directivo Superior 2).

“Son personas con distintas capacidades” (Directivo 3).

Como elemento diferenciador respecto de este punto, emerge en el colectivo de académicos el uso de conceptos en torno a persona en condición de discapacidad como persona con requerimientos de apoyo o la necesidad de ciertas herramientas o recursos específicos, la presencia de una condición del desarrollo que afecta determinadas áreas permitiendo así la posibilidad de subjetivar el concepto de discapacidad desde un modelo más social, situando el foco en las capacidades y destrezas por sobre la condición de discapacidad. Un ejemplo de ello es:

“Las personas tienen discapacidad, no son discapacitadas, es decir, es una condición flexible, donde con los apoyos necesarios y el trabajo adecuado, se pueden ir adquiriendo habilidades y rehabilitando “(Docente 1).

En un panorama ampliado respecto de la información o conocimiento del modelo de educación inclusiva al interior de la universidad, este tema aparece como el de mayor desconocimiento declarado por parte de los entrevistados, quienes en su mayoría reconocen que no tiene más información y referencian a lo que les gustaría que fuese o bien a lo que han ido escuchando, relacionando también el nombre del programa con el tipo de estudiante que ingresa. Es posible identificar desde el discurso como denominador común en el colectivo de estudiantes, una fuerte presencia del concepto de integración educativa o social como modelo transversal de entendimiento para los procesos de incorporación de estudiantes con DI a la universidad, asociando más bien el programa a un rol de espacio de capacitación o de desarrollo de capacidades de autonomía y competencias laborales:

“(...) integran a alumnos con capacidades diferentes para que puedan tener autonomía y estudiar para obtener un trabajo” (Estudiante 1).

*“Lo relaciono con integración de personas que tienen capacidades diferentes, no es que ellos como personas sean diferentes, es complejo de explicar”
(Estudiante 2)*

En el caso del colectivo de docentes y directivos emergen elementos que señalan la ausencia de articulación del programa con el sistema universitario en su totalidad, la carencia de garantías para estudiantes como beneficios de becas o pase liberado en la locomoción y la consideración de este programa como una alternativa de acceso al entorno universitario que se da el contexto de un programa adaptado, que utiliza recursos específicos que aseguran un aprendizaje

más allá de la escuela especial regular, pero que está aún en el marco de una declaración de intenciones restringida a estos programas.

“Cuando queremos un modelo educativo de inclusión queremos un modelo que incluya todas las alternativas, hay distintas formas de vérselas con la diversidad. Yo no solo acepto, sino que valoro la diversidad, porque es el Chile de hoy, me aporta a una mirada distinta. Es necesario que la universidad fije política de inclusión no porque la inclusión sea un tema relevante, sino que las fije por convicción” (Directivo Superior 1).

“Las políticas públicas indican ‘la igualdad de oportunidades’ en la educación superior; sin embargo, para poder ingresar, las normas del Ministerio de Educación señalan que deben entrar a la Educación Superior vía PSU, por lo que hay un vacío legal, ya que entonces no se considerarían las personas que tienen DI” (Directivo 3).

Un segundo aspecto abordado en lo relativo al campo de la Información tiene relación con la Política Pública. En este sentido un aspecto indagado es aquel vinculado con la información y conocimiento respecto de la Ley N°20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad a la educación superior, logrando observar que en general los colectivos entrevistados desconocen el marco normativo y asocian este concepto a temáticas específicas como la Ley de Inclusión, que es el marco normativo para el acceso en condiciones de igualdad y sin selección a escuelas pertenecientes al sistema de Educación regular escolar o educación pública y no estaría referido a la inclusión en

la Educación Superior. Una segunda idea respecto de lo indagado emerge asociado a la Ley de Inclusión laboral, señalada a nivel normativo como una herramienta de acceso al desarrollo de un trabajo y las políticas de contratación de empresas vinculadas con cuotas de disponibilidad de espacios laborales, pero con grado muy superficial de conociendo al respecto.

Algunos ejemplos de respuesta son:

“El gobierno tiene la ley de inclusión, donde a las empresas se les obliga a tener una cuota mínima de inclusión en los puestos de trabajo” (Directivo 1).

“Esta es una puerta legal para empresas en lo concreto , que tiene que ver con las cuotas de disponibilidad para espacios laborales, también está vinculada a la educación , pero en el sistema escolar y con relación a el derecho a la educación sin discriminación, pero no toca el tema de la discapacidad en la educación” (Docente 5).

“Hay algunas leyes en Chile que intentan integrar a todo ser humano perteneciente a esta sociedad para que pueda trabajar o estudiar sin ser excluidos” (Estudiante 1).

“Hoy en día las empresas se han preocupado algunas, de la inclusión laboral, algunos las ocupan no con fines de inclusión como lo que pasa con lo ambiental, se usa para vender” (Estudiante 8).

Respecto de las temáticas vinculadas al derecho a la educación, la mayor cantidad de información emana principalmente de quienes se encuentran en cargos directivos, estudiantes de último año y docentes, pues quienes cursan sus primeros años de pregrado no tienen mayor conocimiento al respecto, pero sí se muestra dispuestos a aprender. En este sentido, se encuentran elementos comunes desde el discurso de los colectivos de directivos superiores y directivos participantes en su gran mayoría, en relación con la ausencia de normativa en temas de acceso como también de permanencia en la universidad expresadas en ausencia de política pública y discusión en relación a la problemática de estudiantes con DI y derecho a la educación superior, o la escasa existencia de políticas de las instituciones de educación respecto de la inclusión que escalen más allá de estamentos declarativos y ausencia de garantías respecto de las experiencias del estudiante con DI al interior de un sistema de educación superior. Algunas respuestas son:

“Los temas de acceso, de discapacidad no están presentes y me parece absolutamente contradictorio, no es posible que alguien que tenga a un tipo de limitaciones no pueda acceder a una educación distinta” (Directivo Superior 1).

“Es como un derecho elemental para todos, que incluye entonces la universidad también, pero con condiciones y capacidades determinadas. En nuestra universidad existe un programa para jóvenes con DI, que apunta a esa idea” (Docente 5).

Por otro lado, desde el colectivo de estudiantes, emergen ideas e información asociada con la declaración universal de la educación como un derecho, abierto a todos desde la lectura

del respeto a los derechos humanos, la necesidad de apertura en ausencia de cuestionamientos y distinciones respecto del acceso a la educación.

“Si nosotros tenemos la oportunidad, me parece adecuado que ellos también. Ni siquiera es parte de un cuestionamiento” (Estudiante 7).

En relación a la segunda categoría de análisis referida al **Campo de representación**, entendido como la visualización de los grupos o colectivos participantes en relación al análisis o las propiedades imaginativas asociadas por el grupo a la incorporación de personas con DI a la educación superior, la imagen sobre la DI y lo relativo a la valoración de habilidades, el discurso de los colectivos entrevistados respecto del concepto de estudiantes con DI en contextos universitarios, destaca la presencia declarada en el discurso de aspectos diferenciadores respecto de otros estudiantes universitarios, como la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades de desarrollo autónomo del aprendizaje más disminuidas y el requerimiento de otro tipo de trato en el caso de colectivos directivos superiores, directivos y docentes. Algunas respuestas son:

“Son estudiantes con una condición distinta sin duda, pero que a lo largo del programa se van incorporando a las actividades universitarias y a la vida, lo que hace que por momentos la diferencia no se note” (Docente 3).

“Lo que yo veo como diferencia en nuestros estudiantes del programa, en general es un estudiante menos autónomo en la construcción de su propio aprendizaje” (Directivo superior 2).

“Claro que con ellos hay que tener otro tipo de trato dependiendo de su forma de expresarse y las habilidades que tengan” (Directivo 1).

“La mayoría de los alumnos que han pasado por mi sala, parten siendo jóvenes muy cerrados, a veces con miedo o sin querer relacionarse, algo tímidos y disminuidos. Ya al finalizar el primer semestre cambian del cielo a la tierra, se abren más, conversan, pololean y, por sobre todo, abren la puerta emocional para que pueda ser parte de su mundo” (Docente 1).

En el caso del colectivo de estudiantes se observa la presencia de un relato asociado a la necesidad de condiciones de igualdad de oportunidades, la presencia de barreras de carácter cultural y las experiencias de adaptación de las metodologías de trabajo como parte de la construcción de la imagen respecto de jóvenes con DI y sus habilidades, surgiendo en el discurso en varias oportunidades el ser “normales” como condición y conceptualización de lo esperado como un discurso dentro de la universidad que es asociado a requerimientos de conductas estudiantiles establecidas y que en el caso de los estudiantes con DI.

Ejemplo de ello:

“(…) una joven con síndrome de Down se nos unió en una conversación que teníamos con mis amigas y nos mostró que a pesar de todo, ella era una persona normal” (Estudiante 1).

“Todos podemos lograr nuestros objetivos si trabajamos duro por ellos, el conocernos y normalizar las diferencias, todos somos diferentes y tenemos distintos ritmos de aprendizaje” (Estudiante 6).

“Yo creo que son capaces igual que nosotros pero aprenden de forma diferente, hacer una cosa más didáctica, no fórmulas y memorias sino que didáctica”; “son tan felices, me gustaría ser como ellos, qué ganas de ser así” (Estudiante 8).

En relación a las experiencias de interacción con personas con DI y la valoración de la experiencia en el contexto de programas de formación profesional, el discurso está construido a partir de la voluntad e interés en relacionarse con estudiantes del programa y a la biografía que traen consigo quienes se interesan, ya que si bien el programa existe y todos pueden vincularse, queda a criterio de interés particular de los estudiantes de pregrado regular el que ello efectivamente ocurra, no existiendo un foco claro de articulación académica del programa con otras carreras o programas formativos . Así quienes participaron en esta investigación, tienen un vínculo con el programa desde la experiencia personal en su participación de talleres extra programáticos o prácticas profesionales, y coincide con experiencias de vida social y familiar vinculadas a una relación con alguna persona con DI.

Respecto de la valoración del programa, es descrita como positiva en relación a la interacción de los jóvenes con pertenecientes al programa y jóvenes de otros programas de formación profesional, siendo valorado desde el colectivo de estudiantes como una experiencia de aporte a lo personal y a lo profesional:

“A mi parecer enriquece mucho el poder conocer personas diferentes ya que de esta manera ambos pueden aprender el uno del otro y así cambiar opiniones acerca de algo” (Estudiante 1).

“Sí hablo mucho con ellos, los saludo, tiramos la talla, conversamos. Porque desde chica me intento relacionar con esas personas porque encuentro que son más sinceras con uno” (Estudiante 2).

En el caso de docentes, directivos y directivos superiores la valoración positiva es también construida desde la reinterpretación de su propia experiencia respecto del cambio en la mirada, pero también incorporan el aporte que este programa podría entregar hacia la construcción del proyecto educativo institucional.

Algunas respuestas son:

“Es impresionante lo que esta experiencia permite para quienes rodeamos a estos jóvenes en cambio de mentalidad, actitud, tolerancia, aceptación... a veces creo que ganamos los profesores y estudiantes de las diversas carreras más que ellos mismos...es fantástico” (Docente 4).

“En la apertura de mente, el ver personas distintas, el ver que ellos tienen fortalezas que a lo mejor uno no tiene y que hay que potenciarlos por ese lado; la tolerancia” (Directivo 1).

“En vez de que los padres nos den gracias a nosotros por tenerlos , al revés, yo le doy gracias por permitirnos que su hijo nos apoye en nuestro modelo formativo, en nuestro proyecto educativo de generar egresados con una mayor visión de mundo más tolerante , más inclusiva...es un motivo de absoluto orgullo” (Directivo Superior 1).

Referente a la oportunidad de acceso que brinda su funcionamiento académico y a la infraestructura que han ido adaptando, la totalidad de quienes fueron entrevistados valoran muy positivamente que exista este programa, consideran que otorga una oportunidad que otras instituciones de educación superior también deberían brindar, planteando la necesidad de que no fuese una excepción sino la regla el considerar espacios compartidos para desenvolverse después de terminar la educación secundaria, destacando la existencia de infraestructura acorde a sus necesidades como un aspecto muy relevante, el compromiso y disponibilidad de equipos docentes, junto con el reconocimiento respecto del impacto en los diversos espacios de interacción de la comunidad, destacando el rol fundamental de quienes dirigen el mismo.

Como ejemplo de algunas respuestas:

*“Difícil cuantificar las ganancias y logros...desde ser una enseñanza para todos hasta ser lucha por incluirse, de los estudiantes del programa y sus familias”
(Docente 3).*

“Me emociona profundamente hablar del programa, hablar de nuestra labor, de lo que ellos han logrado, he visto demasiados casos donde los logros son impresionantes” (Directivo 2).

Cabe destacar en este sentido el discurso de la totalidad del colectivo de académicos directivos superiores respecto del programa, en cuanto a asegurar su permanencia, cautelar su funcionamiento y ponderar acciones para su mayor visibilización al interior de los espacios académicos y estudiantiles, entendiendo el aporte de esta experiencia como un elemento que permite caracterizar el modelo educativo institucional que se construye desde un espacio de convicción de la relevancia de la Educación inclusiva en los modelos de formación universitaria y que aporta sentido al proyecto.

“Nosotros queremos en nuestro proyecto educativo que el estudiante se inserte en un mundo diverso, y este es uno, hay otras partes. La diversidad no tiene que ver con la ética, o con la diversidad sexual, también tiene que ver con esto, educar con otros y en eso el programa es fundamental aporte..... Es un programa caro, tiene mucha gente detrás, por el tipo de estudiante. Me gustaría ver qué cosas más se pueden hacer, todos estamos muy orgullosos y con convicción” (Directivo Superior 1).

En el caso del colectivo de estudiantes, la presencia de jóvenes con DI en programas universitarios es referido como un espacio de interacción social y un espacio de crecimiento de formación profesional y de desarrollo personal que les parece necesario. Así, los estudiantes también declaran observar un gran compromiso por parte de los equipos responsables, valorando

la experiencia de acercamiento a procesos de colaboración permitido que la comunidad no entienda la igualdad como uniformidad.

Algunas respuestas son:

“Los profes que siempre están dispuestos a ayudarlos, conversan con el resto de las personas, los motivan a que hablen con las demás personas” (Estudiante 2).

“Tener vida universitaria con los temas complementarios, les da la infraestructura y les da la posibilidad de incorporarse” (Estudiante 3).

“La infraestructura está adaptada para ellos, la universidad tiene de todo, tiene rampas, escaleras, ascensores, totalmente”; “la universidad les da la oportunidad de explotar sus habilidades y hacérselas ver a ellos para que las puedan aplicar en su vida” (Estudiante 8).

Sin embargo, desde el colectivo de estudiantes emerge la necesidad de desarrollar mayores acciones formativas en la universidad en relación a temáticas vinculadas a la DI con fines informativos como también orientadas a la entrega de herramientas que permitan colaborar y fortalecer lazos con estudiantes pertenecientes al programa y con otros durante el transcurso de la vida.

“Si nosotros viéramos y tuviéramos información de cómo relacionarnos con ellos es un apoyo mutuo, les sirve a ellos y nos sirve a nosotros, la universidad

sería como la infraestructura y las herramientas, pero la gente es la que hace los espacios” (Estudiante 4).

En el caso de directivos superiores, directivos académicos y docentes, en su mayoría emerge en su discurso la reflexión respecto de su propio quehacer pedagógico o docente asociado a un ejercicio profesional más integral a partir de la vinculación con este programa y su impacto en la esfera personal y afectiva:

“(…) se te revela un concepto de pedagogía que es muchísimo más integral, al final eso te impacta como autoridad y como persona” (Directivo Superior 2).

En relación a la tercera dimensión referida, **Campo de la Actitud**, entendida como la orientación favorable o desfavorable de los grupos o colectivos participantes con respecto a los programas universitarios para jóvenes con DI y la relación con personas con situación de DI en el contexto universitario, es posible identificar que el programa es establecido en primer lugar como una experiencia enriquecedora, que abre cambios en lo profesional, pero también en variantes personales como el cambio de perspectiva respecto de la DI, la posibilidad de impactar el proyecto educativo institucional y la experiencia de entender de manera más concreta la inclusión.

La existencia del programa es denominada como un facilitador para la inserción de personas con DI en el campo de las relaciones sociales al ampliar redes de contacto y fortalecer actividades de vinculación social a partir del acceso a experiencias universitarias cotidianas, lo cual es posible apreciar a partir de la visualización de discursos como:

“(...) les permite desenvolverse en un espacio universitario, aprender, lograr sus objetivos y así lograr ser autónomo en un espacio protegido y conocido por los alumnos” (Estudiante 1).

“Les abre experiencias de desarrollo social, de comprensión de la vida, autonomía (...) entrega dignidad” (Docente 4).

“Se les ayuda a sentirse competentes, a tener una red de amigos más grande, a proyectarse como alguien que aporta en la sociedad” (Directivo 1).

“Oportunidad de inserción social, de desarrollo, de visibilización de oportunidades, de aprendizaje para todos...” (Directivo Superior 1).

“(...) te cambia la perspectiva es la encarnación de la inclusión cuando se empieza a vivir en los mismos espacios, es parte de la dinámica propia de la universidad y te hace más real la vida de la universidad porque la convivencia es con todo tipo de personas, de toda naturaleza” (Directivo Superior 2).

En estos elementos discursivos es posible apreciar que el programa en particular o la posible implementación de experiencias de programas para jóvenes con DI al interior de las universidades, son definidas como procesos de inclusión social que además permiten instalar el tema de la DI como un tema de reflexión y de análisis en la agenda pública, poniendo en perspectiva esta necesidad como un tema emergente de ser abordado por las diversas entidades implicadas en los espacios de la educación superior.

También es visualizada como un facilitador en lo que a inclusión laboral refiere, generando autonomía y fortaleciendo la independencia y la seguridad también en el campo de la incorporación y desarrollo laboral, asociado a la oportunidad de adquirir un trabajo que les permita independencia y constituirse como un aporte económico para las familias, manifestando en ello la existencia de una imagen de dificultad respecto de las condiciones ofertadas desde el mundo laboral para ello.

“(...) hay personas con discapacidad trabajando, pero frente a encuestas esconden su condición, por temor al menoscabo, en general trabajos menores. Se invisibiliza...” (Directivo Superior 1).

En relación a la inserción de personas con DI en la educación superior es posible identificar la existencia de la precepción de barreras asociadas a elementos legislativos, como la sensación de ausencia de avances en estas materias a nivel gubernamental, lo que es expresado en la inexistencia de normativa legal respecto por ejemplo a ayudas financieras y mecanismos de aseguramiento a la experiencia universitaria de los estudiantes del programa, dificultades en la implementación de leyes de protección laboral que aseguren condiciones adecuadas de contratación y continuidad laboral.

“No es un tema de preocupación de la agenda pública, no ha estado en la agenda política, no conozco con seriedad políticas públicas que estén orientadas a hacerse cargo de un tema como este” (Directivo Superior 1).

“La lentitud en la implementación de leyes laborales que obliguen a empresas a contratar y respetar los contratos de estos chicos en la misma condición que otros trabajadores... como que no es tema para el estado” (Docente 3).

También emergen en los discursos de forma mayoritaria la percepción de importantes barreras económica, así los entrevistados señalan los costos de estos programas en Chile en ausencia de aportes estatales o subvenciones a la matrícula o mensualidad, los que además en muchos casos se asocia a la necesidad de otros gastos propios de la situación de los estudiantes, como es el caso de alimentación especial, traslados privados, uso de telefonía celular, uso de apoyos pedagógicos específicos como por ejemplo tablets adaptadas o apoyos para la movilidad, situaciones que en muchos casos dificultan el desarrollo del programa completo, siendo esto entendido como un elemento desfavorable y un riesgo de deserción temprana de estudiantes con DI:

Algunas respuestas en esta línea son:

“Lamentablemente, son programas caros que los hacen inmediatamente excluyentes” (Directivo 2).

“No tienen derecho a becas, pase escolar, o beneficios similares a cualquier estudiante de pregrado”; “Al no ser una carrera acreditada o de pregrado, las becas o beneficios a los que se puede optar, son pocos o nulos, por lo que se hace muy cuesta arriba participar de una instancia como esta para la mayoría” (Docente 1).

Quienes tienen DI son relacionados a un gasto para las familias y una dependencia indefinida en su ciclo evolutivo, por tanto, el que se les colabore en adquirir herramientas prácticas potencia su autonomía y los entrevistados ven esto como un aspecto destacable del programa. Es relevante mencionar que en el imaginario también se encuentra que avanzar en la educación superior es correlativo con el nivel socioeconómico del grupo familiar y por tanto, con la capacidad económica de financiar la educación y en el caso particular este tipo de programas, siendo restringido su acceso fundamentalmente por estas razones.

Como contraste a esta realidad percibida y respecto de la existencia de barreras interpersonales, emerge en el discurso de los diversos colectivos entrevistados la necesidad de avanzar en procesos de educación inclusiva en la universidad y en la comunidad, no solo en lo referido a la discapacidad, sino también respecto de otros grupos de minoría, como migrantes o diversidades sexuales, desafiando así los conceptos universidad tradicional y normalidad.

Por último y respecto de barreras interpersonales, emanan afirmaciones referentes a quienes tienen dificultades para relacionarse con personas con DI, estas son ligadas al desconocimiento de cómo vincularse y al temor presente de profundizar la exclusión a través de actitudes o comentarios, temor a no ser capaces de resolver una situación de contingencia de salud de un estudiante del programa, siendo interesante destacar la existencia de barreras por la inexistencia de experiencias previas de contacto y relación con estudiantes con DI en contextos educativos o sociales.

Junto a ello, es valorada como negativa y como una barrera persistente y socialmente muy arraigada, la existencia de la discapacidad en sí misma y la ausencia real de espacios de colaboración conjunta como comunidad inclusiva, proyectándose aún como un programa con gestión independiente y sin articulación curricular inclusiva real, sino más bien en vinculación con otros programas a partir de espacios comunes como los pasillos o el casino.

Algunas respuestas son:

“Todavía no es inclusión plena, son espacios, generalmente en los pasillos, casino...pero no en actividades académicas o de la universidad” (Docente 1).

“(...) en el camino nos dimos cuenta que no hay una normalidad uniforme, hay una diversidad y variedad y por tanto la inclusión es entender el conjunto de anormalidades y el desafío de la universidad es como aprender de la diversidad para potenciarla como proyecto educativo” (Directivo Superior 2).

“Hay una convivencia, juntos, pero no revueltos como se dice. Uno los ve, se topa con ellos en los pasillos, incluso en el almuerzo preguntan cosas, pero no tenemos clases en común; “la misma discapacidad, es una barrera” (Directivo 1).

“A mí no me molesta, que de repente gritan o hablen más fuerte pero hay personas que les molestan y se paran y se van” (Estudiante 8).

“En que todavía hay personas que no lo aceptan completamente, que no hay una aceptación de toda la universidad” (Estudiante 2).

Respecto de las sugerencias de mejoras posibles hacia el programa académico surge en los diversos colectivos participantes , la imperiosa necesidad de potenciar la visibilización del programa, entendida como la necesidad que manifiestan los estudiantes y docentes de que este y

otros programas similares sean mayormente difundidos y dada a conocer su importancia, a la misma escala que los programas de pregrado regular, indicando en este sentido la ausencia de mecanismos de difusión tanto externos entendidos como ferias de estudiantes, actividades interuniversitarias, programas de difusión en diferentes canales informativos, como al interior de la propia universidad en actividades interfacultativas, la participación en los boletines universitarios, actividades estudiantiles, acciones de vínculos con el medio, participación en eventos de orden académico como graduaciones, etc. Ello señala la necesidad de que sea articulado con otras Facultades y con otras sedes de la Universidad, fortaleciendo la existencia de actividades conjuntas de extensión académica, lo que podría incluso permitir mostrar el resultado de los talleres que forman parte del plan de estudio.

Ejemplos de respuesta en esta línea son:

“Que te manden un correo te digan que se licenciaron estos chicos y hacerles algo, saber más?... No que todo sea tan escondido, porque al esconder es discriminas. Ayer en redes sociales no salió que se estaban titulando, mi amigo no salía, entonces si era ingeniería salía”; “Es un programa silencioso, los quieren incluir pero los mantienen aparte” (Estudiante 8).

“Por los talleres deportivos, sino no hubiese sabido porque la universidad no hace difusión de este programa como sí lo hace de todas las otras carreras” (Estudiante 3).

“Falta invertir en dar a conocer el programa como alternativa académica o universitaria, las familias se enteran por contactos o por derivación de alguna

persona. No hay un sitio con información ni con la historia que es larga y con grandes hitos” (Docente 3).

“Conozco el programa de acá porque estamos en la misma facultad, en el mismo espacio, pero no nos relacionamos directamente con el programa así que no tengo mayor conocimiento del detalle interno” (Directivo 1).

“Darle más visibilidad al programa por ejemplo en actividades de extensión académica, como por ejemplo en pequeños trabajos al interior de la universidad, debemos darlo a conocer en toda la universidad, en otras facultades. Creo que podría ser mucho más grande, soñaría que el diploma que uno le entrega tuviera un reconocimiento externo para insertarse a lo laboral, todas las empresas” (Directivo Superior 1).

Otro elemento de mejora emanado desde el discurso, es la necesidad de fortalecer los espacios académicos vinculantes desde un enfoque más inclusivo, señalando que el programa funciona de forma inclusiva entre los mismos estudiantes con DI pero no en relación a las personas que estudian programa académicos de pregrado regular en diversas Facultades o carreras, manifestando el requerimiento de desarrollar espacios formativos comunes y abiertos, que permitan vincular experiencias de aprendizaje , experiencias de vinculación con las comunidades en torno a proyectos de colaboración conjunta, asignaturas de naturaleza transversal o electivas y proyectos de extensión académica liderado por el programa como es el caso del proyecto de Teatro Inclusivo.

Junto a lo anterior, emerge con claridad en los discursos de la totalidad de los colectivos partícipes, la necesidad de pensar a partir de esta experiencia en avanzar hacia propuestas ligadas a la investigación y la observación del fenómeno de la inclusión desde la universidad con mirada multidisciplinar para permitir incorporar en ello la reflexión respecto de otras realidades como es la migración, la diversidad étnica o la diversidad sexual.

“Me encanta que se involucren porque les mueven el piso a otros estudiantes, demuestran que hay que valorar lo que uno tiene, proyectan su goce” (Directivo Superior 2).

“Podría ser un desafío, hacer algo, un taller extra programático, algo para incluirlos, que también ha sido un gran desafío el pensar incluir a todas las carreras en las distintas asignaturas” (Directivo 1).

“Creo que hace falta crear mejores redes dentro de la misma escuela se podría conversar con psicopedagogía, o carreras afines que desde su especialidad pudiesen apoyar este tipo de cosas en el programa” (Docente 1).

“Generar actividades conjuntas por ejemplo participar de las asignaturas transversales o sello, tener electivos en conjunto o trabajo colaborativo con estudiantes de otras carreras en actividades de vínculo con el medio” (Docente 3)

“No hay opción para tomar ramos juntos pero si me hubiesen dado la opción lo tomaría al tiro” (Estudiante 2).

“(…) siento que si los derivan a ese diplomado ya están marcando que son diferentes y siento que ellos igual se dan cuenta porque no son tontos y se dan cuenta de estas diferencias” (Estudiante 2).

“Me gustaría que ellos tuvieran la posibilidad de conocer nuestras clases y nosotros las de ellos” (Estudiante 3).

“Podríamos hacer ayudantía junto a ellos, cosas así, tener ramos comunes” (Estudiante 4).

Y como un aspecto fundamental, aparece planteada la necesidad de que estos programas sea reconocidos como proyectos de formación universitaria desde las entidades ministeriales y públicas, como también a nivel de empresas, establecidos como una propuesta de formación técnica o formación laboral que sea posible de ser certificada con un título técnico que permita y asegure el ingreso al mundo del trabajo con las garantías reguladas de cualquier persona trabajadora en el país.

“Esto no es un diplomado, no es conducente a un grado, la idea de nosotros es que ellos puedan salir al mundo del trabajo con más y mejores herramientas, por ello tienen que ser personas que puedan incorporarse en el futuro al mundo del trabajo...” (Directivo 2).

6.2 Segmentación de datos de entrevistas en unidades de significación

Tal como se menciona en apartados anteriores y a fin de robustecer los resultados obtenidos, en una segunda etapa de análisis de datos se utilizó el programa Maxqda 2020|, software para análisis de datos cualitativos, teoría fundamentada y métodos mixtos como apoyo informático al análisis, lo que permitió segmentar datos en unidades de significado, codificar información y establecer elementos para aportar a los antecedentes recogidos a través de la técnica de entrevista en profundidad.

Si bien en el contexto de esta investigación se ha optado por estudiar las RS considerando el enfoque planteado por Moscovici (1979) respecto de la observación de dimensiones para el establecimiento de qué se sabe (información), cómo se interpreta (campo de representación) y cómo se actúa (actitud) (Araya, 2002) en relación a la incorporación de jóvenes con DI en contextos universitarios, con el fin de dar operatividad a los resultados obtenidos y a nuevas funciones plausibles de observar utilizando el software de análisis mencionado, es que se considera lo expuesto por Olivares-Donoso (2015) quien respecto de las RS propone que estas dimensiones dan cuenta del contenido y del sentido de la representación social.

Y como complemento y eventual extensión de las dimensiones de las RS de Moscovici, la misma autora propone para efectos de la funcionalidad en el análisis, lo planteado por Abric (2001), autor que establece una taxonomía de las funciones que pueden tener las representaciones sociales, (Olivares-Donoso, 2015) describiendo las siguientes:

1. Cognitivas (de saber): permiten entender y explicar la realidad. El sentido común constituye un saber práctico que permite asimilar comprensivamente el contexto del que forman

parte los individuos. Además, es la condición necesaria para comunicarnos con otros, y para transmitir y difundir ese saber.

2. Identitarias: definen y otorgan identidad al sujeto y a su grupo. El sentido de pertenencia y la identificación con un colectivo aluden a la necesidad de los sujetos de ubicarse en un referente valórico y normativo que los diferencie de otros. Las representaciones, en este sentido, resguardan la imagen positiva del grupo y cumplen un control social en relación con los procesos de socialización.

3. De orientación: conducen las conductas y las prácticas. En este sentido, son juicios de anticipación que determinan expectativas. Las representaciones que un sujeto posea de un determinado objeto, condicionan su comportamiento y crean un tipo de relación característica del sujeto con ese objeto. Además, son prescriptivas de comportamientos y prácticas sociales.

4. Justificadoras: permiten explicar y justificar a posteriori las posturas y las conductas adoptadas. De esta forma, refuerzan la posición de un grupo, manteniendo y justificando la diferenciación social.

Así entonces y para enriquecer el análisis que permitiría clasificar las citas de las entrevistas realizadas como pertenecientes a una de las tres dimensiones utilizadas en este estudio y siguiendo a Olivares-Donoso (2015), a cada dimensión descrita por Moscovici se le puede agregar la función que estaría cumpliendo la cita seleccionada, a fin de operar como un complemento al análisis e interpretación de las mismas.

De esta manera, las categorías para clasificar las citas o respuestas sobre la participación en la universidad de jóvenes con DI no serían exclusivamente a partir de las tres dimensiones de Moscovici, sino que podrían ser sometidas un análisis cruzado por las cuatro

posibles funciones señaladas por Abric (2001), utilizando para fines analíticos el modelo de clasificación de citas expresado en la Tabla 6.

Tabla 6. Modelo de clasificación de citas. Fuente: Elaboración propia

Función	Dimensiones de las representaciones sociales		
	Actitud	Información	Representación
Cognitiva			
Identitaria			
De Orientación			
Justificadora			

El cruce de las dimensiones y las funciones de las RS que han sido consideradas en este análisis complementario realizado con el software Maxqda 2.0, permite a partir de la observación de la totalidad de respuestas de los colectivos participantes, identificar una determinada cantidad de citas según la combinación de dimensiones y funciones establecidas, cuya clasificación por categorías se expresa en la siguiente tabla (Tabla 7).

Tabla 7. Categorías para la clasificación de citas.

Dimensión (D.) y Función (F.)	Cantidad de citas
D. Actitud F. Cognitiva	4
D. Actitud F. de Orientación	15
D. Actitud F. Identitaria	20
D. Actitud F. Justificadora	9
D. Información F. Cognitiva	12
D. Información F. de Orientación	12
D. Información F. Identitaria	2
D. Información F. Justificadora	8
D. Representación F. Cognitiva	19
D. Representación F. de Orientación	30
D. Representación F. Identitaria	13
D. Representación F. Justificadora	12
Total	156
Fuente: elaboración propia	

Consecuencia del análisis del cruce de dimensiones y categorías seleccionadas, es posible observar los elementos de consistencia entre ambas, utilizando para ello la observación de la frecuencia de respuestas en función de la cantidad de citas identificadas. Así, el análisis de cantidad de citas por cruce arroja la siguiente información:

- Las citas de la dimensión información de la RS sobre la participación en la universidad de jóvenes con DI son consistentes con la función de orientación (llamada así porque orienta las conductas y las prácticas) expresado en 12 citas de cruce, como también con la función cognitiva (es decir, para entender y explicar la realidad) expresada en 12 citas de cruce
- Las citas de la dimensión actitud (relacionada con lo afectivo) se vinculan más directamente con la función de orientación (qué se debe hacer) expresada en 15 citas de cruce y la función identitaria (identidad del sujeto y de su grupo) expresada en 20 citas de cruce.
- Las citas de la dimensión campo de representación cumplen las cuatro funciones, siendo son relevantes de observar la función de orientación (qué se debe hacer) con 30 citas de cruce

A continuación y con el fin de mostrar una mirada global de resultados de análisis, se presentan las citas más relevantes de cada categoría, considerando los distintos tipos de actores entrevistados y las evidencias discursivas de R.S. a partir de los cruces de dimensión y categorías previamente descritos (Tabla 8).

Tabla 8. Categorías reducidas con citas seleccionadas.

Categoría	Citas seleccionadas
D. Actitud F. de Orientación	<p>El ver personas distintas, el ver que ellos tienen fortalezas que a lo mejor uno no tiene y que hay que potenciarlos por ese lado; la tolerancia, que de repente dan pruebas y pasan estos chicos hablando fuerte entonces el no salir inmediatamente a hacerlos callar, tener más paciencia.</p> <p>DIRECTIVO 1</p> <p>De todas maneras, siento que aún estamos al debe con la inserción laboral real. Si bien no es parte del programa que los jóvenes encuentren trabajo, y si se hace un seguimiento para ver en qué están los exalumnos, creo que podría ser importante que ese seguimiento podría estar acompañado de mejor forma. En ese sentido, creo que hace falta crear mejores redes dentro de la misma escuela se podría conversar con psicopedagogía, o carreras afines que desde su especialidad pudiesen apoyar este tipo de cosas en el programa.</p> <p>DOCENTE 1</p> <p>Enriquece mucho el poder conocer personas diferentes ya que de esta manera ambos pueden aprender el uno del otro y así cambiar opiniones acerca de algo. En el caso de los alumnos con D.I. ocurriría algo similar, ya que el común de la gente no tiene contacto con personas con capacidades diferentes por lo que habría un intercambio de vivencias y conocimientos que favorecerían a todos los actores.</p> <p>ESTUDIANTE 1</p>

Inclusión como humana entre todos, sería tan lindo que los conocieran, son tan lindos, tan buenas personas.

ESTUDIANTE 5

Que no sea como aparte de la universidad, que no es tan así, pero el contacto es con ellos entre ellos. Me gustaría por ejemplo a la hora de almuerzo verlos sentados con gente de otras carreras y compartir más, creo que solo eso les falta, darnos la oportunidad de tener que comunicarnos con ellos, que su realidad no es muy diferente a la nuestra.

transcripción DECANA: 31 - 31 (0)

Yo creo que deberíamos ver forma de insertar a estos estudiantes en otras salas de clases, no sé bien cómo, alguna actividad práctica que los estudiantes de otras carreras hagan para incorporar a estudiantes del programa, más sistémicos.

transcripción RECTOR UNAB: 34 - 34 (0)

D. Actitud F. Identitaria	Los alumnos me han enseñado a ver la vida de otra forma, mucho más positiva y sin miedo a que los cambios pueden suceder. Me desafían cada semestre para ser una buena profesora, debo mantenerme al día para buscar metodologías activas interesantes y actualizadas para enseñar mis contenidos. Creo que he sido un aporte en su desarrollo, me lo mencionan al terminar su trayectoria educativa, y se siente muy satisfactorio, en lo profesional y en lo personal.
---------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

DOCENTE 1

Para mí significa oportunidades, encontré mi vocación gracias a esto, me puse en distintas perspectivas y agradezco haber entrado acá que tenga esta modalidad, y como te digo, mi prima tiene síndrome y no me imaginaba cómo tratarla a ella cuando ya pudiera compartir con ella y ahora sé que no es más que es una persona y sin tantas especialidades y son como uno, de repente tener más paciencia, pero aprendí que la inclusión la hacemos nosotros.

ESTUDIANTE 5

Este programa es un motivo de profundo orgullo, porque demuestra que somos una universidad inclusiva, desde todo punto de vista, y este diploma demuestra a todos el símbolo de la inclusión. Es un programa adaptado a las necesidades específicas de cada estudiante, lo cual ha permitido el acceso de jóvenes con discapacidad a la vida universitaria, lo que aporta en su desarrollo personal y laboral, pero que también ha permitido que nuestra comunidad no entienda la igualdad como uniformidad, sino como respeto a las diferencias.

ESTUDIANTE 6

¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I. para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: Yo no conozco nada, lo único que hacen son los festivales, invitan gente, es abierto y están ellos, pero algo destinado a ellos no. En los festivales están

en la primera fila, tienen personalidades diferentes, su alegría, saltan, bailan, se ríen mucho, se pusieron a bailar como si nada, desinhibidos. ¿Y si fuéramos nosotros los que tenemos discapacidad? Son tan felices.

ESTUDIANTE 8

Te cambia la perspectiva es la encarnación de la inclusión cuando se empieza a vivir en los mismos espacios, es parte de la dinámica propia de la universidad y te hace más real la vida de la universidad porque la convivencia es con todo tipo de personas, de toda naturaleza.

transcripción DECANA: 28 - 28 (0)

-
- | | |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D. Información | Pueden tener dificultades para moverse por sí solos, para relacionarse con los |
| F. Cognitiva | demás o de otra índole, puede ser a nivel motor también, tienen grados diferentes de autonomía. |

DIRECTIVO 1

Tiene que ver con trastornos en el neurodesarrollo, generalmente desde el momento de nacer y que tiene como consecuencia una serie de dificultades para el aprendizaje y desarrollo convencional. Además, dificulta el desenvolvimiento social, la autonomía y el manejo y toma de decisiones.

DOCENTE 1

La inclusión en nuestra universidad es considerada como un proceso permanente, en el que debemos estar disponibles para trabajar en la

identificación y eliminación de las barreras de participación y aprendizaje que pudieran experimentar los miembros de la comunidad.

ESTUDIANTE 6

Pensaría de buscar la habilidad del chico para que la pueda aplicar en un trabajo, es lo que se me viene a la cabeza cuando escucho el nombre del programa, pero no necesariamente lo asociaría con un programa especial.

ESTUDIANTE 8

Hay algunos proyectos con foco de inclusión, por ejemplo un proyecto de extensión que es de teatro inclusivo, en el que participan estudiantes de distintas carreras incluidos el diploma, que lo lidera el diploma.

transcripción DECANA: 26 - 26 (0)

D. Información	La idea es que se incorporen como cualquier otro estudiante y puedan estudiar,
F. de	relacionarse con los otros, por eso tienen que ser personas que puedan
Orientación	sociabilizar, sin conductas agresivas, con un grado de comprensión comunicacional medio, que puedan hablar y darse a entender, como también que comprendan y sigan instrucciones para resguardar la sana convivencia.

DIRECTIVO 2

Los estudiantes del programa se pueden incorporar a todos los espacios, de la Universidad, tales como centro deportivo, piscina, casinos y cafeterías, bibliotecas, centro de potenciación, etc., y a todas las actividades que realiza la universidad para sus estudiantes de cualquier carrera.

DIRECTIVO 3

Conozco súper poco porque a los niños con los que hice el taller los conocí en ese ámbito, sé que tienen medicina veterinaria, que pueden trabajar como de una manera más técnica, ayudantía, párvulo y esas cosas, pero sé que tienen expresión corporal que todos deberíamos tener, y que les ayuda a una mejor comunicación.

ESTUDIANTE 5

En general hay mucha declaración de buenas intenciones pero pocos apoyos específicos, pensando que no tiene que vincularse solo a temas formales como garantizar el ingreso a un programa especial o regular, uno ve que solo garantiza vacantes, pero eso implica contar con que el estudiante no solo pueda entrar sino que mantenerse, que tenga una buena experiencia universitaria como cualquiera, eso implica oportunidad para vivir esta experiencia para el estudiante y su familia. Falta articular el apoyo concreto con el sistema y con la PP y con la misma institución, profesores compañeros, el casino, espacios universitarios personas a cargo de ellos

transcripción DECANA: 10 - 10 (0)

D.	Lo que pasa es que yo creo que hay que darles espacio en la medida que puedan,
Representación	no puedes pretender que vas a formar a un médico con DI menor, pero sí en el
F. de	área de salud pueden apoyar y tener alguna capacitación para un trabajo. Lo
Orientación	mismo en cualquier disciplina en la medida de sus capacidades también.

DIRECTIVO 1

Creo que la capacitación de profesores debería ser mejor. Las oportunidades que se nos entregan no me parecen suficientes, sobre todo considerando la variedad de especialidades que conforman el equipo docente.

DOCENTE 1

Imagino que tratan de evaluar sus capacidades y de acuerdo a eso van explotando lo que más tienen desarrollado, los trabajos que le puedan dar, y eso explotarlo a lo máximo para que ellos se desempeñen libremente, para que puedan acceder a mejores oportunidades, como nosotros, que venimos a la universidad a aprender aquellos que nos gustaría hacer pero que no sabemos hacer, sino que tenemos que aprenderlo, estamos en la misma situación.

ESTUDIANTE 3

Educación para el resto del alumnado. Creo que este programa es muy completo, sin embargo visualizaría más su comportamiento, el cómo son, ya que la mayoría ven a estos jóvenes como raros, sin saber cómo actuar cuando ellos griten o lloran, sin comprenderlos.

ESTUDIANTE 7

Lo que yo veo como diferencia en nuestros estudiantes del programa, en general es un estudiante menos autónomo en la construcción de su propio aprendizaje.

transcripción DECANA: 8 - 8 (0)

La DI es una cuestión que está aquí, en un gran porcentaje de familias, tenemos que vértosla con ella, no puede ser como a comienzo del siglo que se escondía.

transcripción RECTOR UNAB: 9 - 9 (0)

-
- | | |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| D. | Si no estuvieran en este programa estarían en sus casas, sin posibilidades de |
| Representación | convertirse en un aporte concreto para sus familias, digamos que no podrían |
| F. Justificadora | obtener un trabajo y ser un aporte económico a sus hogares, también como te |
| | decía les ayuda a hacer amigos porque por lo general son personas muy |
| | solitarias. |

DIRECTIVO 1

Me parece que es muy importante y necesaria como punto de partida para el desarrollo laboral de estos jóvenes. Creo que para muchos de ellos les abre una puerta en lo emocional a plantearse realmente que pueden insertarse laboralmente luego de cumplir con el programa. Para otros, puede ser un punto de partida previo a una carrera técnica, los ayuda a conocer el sistema universitario, a conocerse ellos mismos, desarrollar su autonomía, y por tanto, sentar una base previa a una exigencia mayor, como podría ser una carrera técnica.

DOCENTE 1

Antes el tener un hijo o hija con DI era visto como una carga para los demás, pero ahora esta brecha se ha ido acortando y este tipo de programas, con todo lo que te digo que se puede mejorar, ya les da una oportunidad de ampliar sus

posibilidades en esta sociedad, que nos falta mucho sí, pero esto es un aporte para ellos y para todos lo que estudiamos acá.

ESTUDIANTE 3

Pero no es tan inclusivo porque son pocos los que comparten con ellos. Como te digo el desconocimiento hace que la gente se aleje de ellos en vez de acercarse a conversar y eso también la universidad podría hacer espacios donde sí o sí tengamos que compartir.

ESTUDIANTE 5

Hoy ves a los estudiantes en la vida de campus, en los consejos de estudiantes, en los patios. Se ha ido desde la institución facilitando las instancias para la incorporación, la posición es institucional, el programa y los estudiantes cuentan con respaldo. Ha sido un cambio rápido.

transcripción DECANA: 12 - 12 (0)

Las citas seleccionadas que se incluyen en la Tabla 8 se pueden interpretar de acuerdo a elementos que son ejes conceptuales del tema de esta investigación. En este punto, dimensiones de las representaciones sociales y las funciones que cumplen para los sujetos y el grupo al que pertenecen permiten encontrar la evidencia textual sobre conceptos claves, como son la inclusión y el modelo inclusivo, y así avanzar hacia el logro de los objetivos de la investigación.

6.3 Determinación de los cambios en las interacciones que subyacen en el comportamiento

Al sintetizar los elementos discursivos encontrados a partir del análisis de datos de las entrevistas realizadas a los diferentes colectivos participantes de esta investigación y

utilizando el análisis de las dimensiones de Moscovici (1979) en función del cruce con las funciones de las RS representadas por Abric (2001) y buscando describir los cambios la construcción de representaciones sociales respecto de la participación en la universidad de jóvenes con DI en los miembros de la comunidad académica y estudiantil producto de sus experiencias de vinculación con programas formativos destinados a este colectivo de estudiantes, es posible señalar que si bien existen elementos representacionales que dan cuenta de un avance en la construcción de cambios, estos aún son iniciales y están situados a nivel de discurso no logrando ser transferidos a nivel de interacciones sociales ni de configuración de un modelo de educación inclusiva sustentado en un proyecto educativo al interior de la universidad.

Es posible establecer que esta evidencia se ubica en primer lugar a partir de la observación de la esfera de contenidos de información presentes en los diferentes colectivos entrevistados, señalando elementos discursivos que dan cuenta de conceptualizaciones respecto de la DI y de los estudiantes que forman parte de estos programas universitarios asociadas a paradigmas de modelos explicativos centrados en una mirada desde el modelo médico – rehabilitador que trasunta el espacio relacional y de las actitudes frente a la DI.

No parece posible observar en este sentido, mayor conocimiento ni un impacto a nivel de la comunidad y/o en los procesos de gestión universitaria de los modelos teóricos modernos respecto de la educación inclusiva en un contexto universitario que incorpora programas para jóvenes con DI, observando aún importantes carencias respecto de estrategias que fortalezcan el desarrollo y la participación de la diversidad , como tampoco de curriculum que potencien a todos los estudiantes de la comunidad universitaria, lo cual de alguna manera permite explicarse a partir de la persistencia de un relato con una mirada asistencialista en torno al rol de programas con estas características. Si bien es cierto existe una mirada a partir de elementos pertenecientes a los paradigmas de apoyo a la discapacidad, esta se construye desde

un espacio conceptual y es configurada exclusivamente a nivel descriptivo o teórico. Así también en el caso de la información relativa a la DI existente al interior del colectivo de estudiantes, aquella parece haber sido apropiada como una definición conceptual tradicional, en consideración fundamental de manifestaciones etiológicas desde contenidos y experiencias de aprendizaje recibidas en las diversas actividades curriculares implicadas en el trayecto formativo de cada uno de los participantes de este grupo.

Pero como contrapunto también surgen elementos en el discurso de los estudiantes que indican señales de un progresivo intento de alejarse de este espacio de configuración de la mirada tradicional de la DI , hacia una mirada a partir de los modelos de reconocimiento y protección de los derechos humanos, igualdad y justicia social, cuestión que resulta un elemento de tensión interesante sentando aquí la emergencia respecto de una nueva construcción de horizonte de sentidos en este tema al interior del espacio universitario. Pero que aún solo se incorpora a nivel de intención discursiva, lo que sigue impactando en las maneras de establecer vínculos y acciones inclusivas con jóvenes con DI al interior de la facultad.

Así entonces, es posible señalar la persistencia del concepto de DI como elemento significativo diferenciador y excluyente, que contradice los paradigmas modernos respecto de la DI y la educación inclusiva.

Como elemento agregado a la red de conceptualización descrita, los resultados declaran contenidos que permiten intuir el desconocimiento en los colectivos entrevistados en torno a elementos de la Política Pública ya existente orientados a la inclusión de jóvenes con DI en espacios universitarios en Chile, como es el caso del Decreto Ley 20.422 de la Republica , lo que permite establecer con mayor claridad esta brecha respecto de información y por tanto podría explicar algunos elementos de la distancia entre lo discursivo y la práctica real de un modelo de educación inclusiva al interior de la universidad. Señal de ello es la confusión conceptual señalada

en parte importante del colectivo participante respecto del significado de la educación inclusiva y la integración educativa,

En cuanto al modelo social existente en los colectivos, es posible declarar que el contenido de la representación construida indica la presencia de propiedades que siguen siendo asociadas a claros aspectos diferenciadores y excluyentes respecto de los jóvenes con DI pertenecientes a programas de inclusión universitaria en relación a la generalidad de estudiantes universitarios, como por ejemplo la construcción de una imagen de persona diferente o sujeto distinto a la mayoría de estudiantes universitarios, que presenta limitaciones, que se muestran ‘lentos’, que evidencian dificultad en sus ritmos de aprendizaje y bajas capacidades de desarrollo autónomo.

Reactivo a esta situación, emerge desde el interés de los estudiantes la necesidad por re conceptualizar al interior de los espacios universitarios la condición de discapacidad, construyendo la idea de que es el concepto de dificultad el que amplifica las diferencias, como un paradigma que contradice y tensiona la formación de muchos de ellos, pero que también es cuestionado desde la deconstrucción del concepto de estereotipos de discapacidad y de la dualidad normalidad/anormalidad , evidenciando en ello el rol que asignan a esta construcción derivada de factores socioculturales y barreras de carácter social e histórica, lo cual en algunos se traduce como claros elementos de discriminación y exclusión social.

En términos generales, la posibilidad de que existan programas universitarios destinados a jóvenes con DI es valorada positivamente como experiencias de interacción social por la totalidad de colectivos participantes, pero en su gran mayoría no se refiere a conocer concretamente experiencias de programas similares, quedando entonces esta declaración sumida más bien en el campo de ideas o apreciaciones personales de carácter intuitivo.

Ahora bien, la valoración positiva establecida es construida fundamentalmente a partir la idea de constituirse en un aporte a la comunidad en términos de compromiso social universitario y desde la interpretación de esta experiencia como aporte a lo personal en tanto elemento afectivo, como también a lo profesional en tanto experiencia de desafío en la generación de procesos de reflexión pedagógica de quienes están vinculados directamente, como también respecto del potencial aporte al proyecto educativo institucional. Así, se plantea como una oportunidad de expresar elementos valóricos de convicción institucional con impacto en la generación de cambios de actitud hacia la discapacidad y la diferencia, siendo referido como un enriquecimiento para la Facultad y quienes componen la comunidad al permitir nutrirse con estudiantes distintos, con intención de proyectarlo a modelo educativo, pero que en la práctica sigue situado al interior de una facultad.

De tal forma, esta valoración positiva parece ser construida desde la distinción de exclusión respecto de tratarse de estudiantes diferentes o especiales y la consideración de este programa como una alternativa de acceso al entorno universitario para jóvenes con DI en el contexto de un programa adaptado y protegido, a partir de elementos que dan cuenta de la presencia sostenida de una mirada focalizada a partir de un modelo rehabilitador que no evidencia aun signos claros de ser transferido al proyecto académico como una característica de identidad de la Universidad que se exprese en acciones académicas , de investigación y de vinculación con el medio.

Es posible entonces evidenciar una disposición general positiva en relación a la existencia de programas universitarios para jóvenes con DI, experimentado como una experiencia favorable y enriquecedora, que facilita la inserción social de quienes participan a partir de posibilitar la inserción de jóvenes con DI en redes universitarias, fortaleciendo la posibilidad de inclusión laboral.

Pese a la presencia de declaraciones que emergen desde los diversos colectivos miembros de la comunidad académica en torno a la importancia y valor de estas experiencias , surge como un elemento a observar el impacto que genera la falta de formación en temáticas de educación inclusiva en la comunidad, situación que es expresada como una necesidad imperiosa a partir de la percepción de barreras importantes al momento de establecer vínculos colaborativos e interacción cotidiana, los que en su mayoría se reducen exclusivamente en la interacción espontánea en espacios comunes como patios, casinos o actividades de extensión.

Ello es en términos de valoración negativa, un aspecto fundamental señalado como brecha para el desarrollo de un programa más inclusivo, requiriendo la existencia real de espacios de colaboración y desarrollo formativo, pues pese al discurso se percibe como un programa desarticulado, invisible y con gestión independiente del proyecto educativo institucional.

Al incorporar los resultados obtenidos mediante el uso del software Maxqda2020, utilizando para estos efectos el cruce de dimensiones de las RS de Moscovici (1979) y la taxonomía de Abric (2001) en torno a las funciones de las RS , es posible evidenciar de forma consistente la similitud a lo ya observado en los análisis interpretativos efectuados a los discursos de los colectivos consultados, evidenciando que respecto del proceso de interpretación de la información y datos recogidos , los entrevistados no logran conceptualizar la inclusión y sus procesos educativos de forma adecuada, lo que no sería criticable en los estudiantes dado su progresivo acercamiento al tema consecuencia de sus experiencias de formación universitaria, pero sorprende la falta de claridad conceptual e información del modelo de educación inclusiva en directivos y docentes universitarios, estableciendo una mirada desde lo declarativo a partir de una actitud respecto de la incorporación de jóvenes con DI que se construye desde concepciones normativas y tradicionales respecto del significado de la DI como minusvalía.

A pesar de esto, los entrevistados transmiten aproximaciones intuitivas o de sentido común a la idea de inclusión, en términos que dan a entender que la inclusión es una aspiración no exenta de dificultades, en oportunidades es referida como un proceso en desarrollo en la universidad a la que pertenecen, con dificultades propias de la institucionalidad, propias de la voluntad de los integrantes de la comunidad universitaria y otras propias de las personas con DI.

En este último punto se establece una mirada doble: por una parte, se habla de “ellos” (los estudiantes con DI, “los niños” del programa), y de forma alternativa o complementaria se habla de un “nosotros” que abarca a todas las personas que estudian y trabajan en la universidad: académicos, funcionarios, estudiantes del programa y estudiantes de las demás carreras universitarias.

Respecto del modelo inclusivo, no se observan elementos suficientes para deducir un modelo implícito que opere en la universidad, como tampoco elementos que inciten la reflexión respecto de un tránsito declarado hacia la construcción de un proyecto educativo institucional orientado hacia la educación inclusiva como paradigma por parte de autoridades y académicos, quedando en muchos aspectos al vacío y en desconocimiento. Es interesante señalar que en el caso de colectivos entrevistados, particularmente en el caso de los estudiantes, existe la declaración abierta de necesidad de capacitarse en el modelo de educación inclusiva, como también la solicitud de articulación explícita y declarada de las acciones formativas del curriculum del programa con el de programas de pregrado de las diversas Facultades y con el proyecto educativo de la institución.

Esta carencia en la información se extiende a la DI en sí misma, información cuya calidad depende mucho del sujeto entrevistado, pero en general está más desarrollada que la inclusión y el modelo inclusivo. En contraste, al hablar del programa de nuevo se observan apreciaciones personales, muy centradas en lo afectivo, en la percepción de su utilidad para los

estudiantes con DI y sus familias, y también el impacto en cada entrevistado en términos de desafío, aprendizaje, orgullo e identidad compartida.

Los mismos entrevistados sinceran que el programa tiene falencias importantes en su implementación, principalmente referidas a ser un programa separado de las carreras universitarias, con una socialización de los estudiantes con DI también aparte, a excepción de otros estudiantes sin DI que de forma voluntaria deciden establecer un nexo, sin embargo y a pesar de críticas de directivos, docentes y estudiantes, la evaluación general del programa es positiva. En este punto parece necesario considerar lo señalado por Blanco (2007) respecto del conflicto aún existente respecto del término de inclusion y su vinculación con el concepto de necesidades educativas especiales , el cual parece verse expresado nuevamente en la institución en estudio.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan diversas conclusiones respecto del proceso y resultados obtenidos en relación con la construcción de RS respecto de programas universitarios destinados a jóvenes con DI, se establecen algunas orientaciones pedagógicas y administrativas a considerar para el desarrollo de programas de estas características y se plantean algunas limitaciones e implicaciones, incorporando sugerencias para desarrollar en futuras investigaciones.

7.1 Conclusiones finales

El proceso de inclusión educativa de jóvenes con DI en contextos universitarios plantea desafíos no solo en lo relativo a la generación de programas orientados al desarrollo de habilidades y competencias para la inclusión social y el logro de la autonomía, sino también requiere de procesos de gestión y mejoramiento en el funcionamiento de instituciones de educación superior centradas en un proyecto institucional que tenga foco en el modelo de educación inclusiva a partir de la protección de garantías y la instalación de condiciones que tiendan a favorecer el desarrollo personal y académico de estudiantes con DI.

Y en este sentido la universidad se transforma en un espacio social y educativo también desafiado en tiempos recientes, a partir de la consideración de un paradigma formativo que potencie a estudiantes que proceden de distintos estratos y presentan

diferencias significativas en cuanto a sus condiciones personales y culturales (Chiny, Salas y Vargas, 2008), surgiendo la importancia de observar los modelos universitarios de educación inclusiva como respuesta a las demandas de derecho a la educación en igualdad de oportunidades (Sanhueza, 2003 en Lissi y col. 2013), fomentando la integración y participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad y estableciendo que “la integración de personas con discapacidad en la universidad contempla procesos concientizadores, reflexivos, desmitificadores, desprejuiciadores, que apunten a eliminar cualquier manifestación de negación de la diversidad” (Tapia y Manosalva, 2012, p. 17)

En la última década, se ha visto incrementado el número de programas universitarios destinados a jóvenes con DI en el mundo, señal de la creciente necesidad de avanzar en políticas de aseguramiento de derechos fundamentales relativos a la educación y la participación ciudadana, como también de la evidencia de sus positivos resultados e impactos tanto en los propios estudiantes como en los miembros de las diversas comunidades universitarias.

Lo anterior consecuencia de un cambio importante respecto de la conceptualización y el entendimiento de la DI, como también respecto del valor de la diversidad y la inclusión de minorías en los diversos espacios de participación a partir de la consideración de matices de orden social y cultural. Así entonces, es posible declarar que los modos de establecer relaciones respecto de la discapacidad tienen claros componentes asociados a la construcción de RS y explicaciones que durante la vida hemos hecho a partir de experiencias, como también consecuencia de discursos sociales instalados y transmitidos de fondo cultural , los que constituyen un imaginario colectivo como condición y situación de orden socio

antropológico, que ha transitado desde modelos de entendimiento desde la minusvalía hacia modelos de expresión de la diversidad en los distintos espacios sociales.

Es numerosa la evidencia respecto de la valoración positiva de la experiencia de los programas universitarios para jóvenes con DI en relación al desarrollo de aspectos personales y profesionales (Rodríguez, Izuzquiza y Cabrera, 2020), en la calidad de vida de los estudiantes (Illanes y Von Furstenberg, 2012), en el reconocimiento de sus derechos como minoría social, capacidades de empleo y competencias laborales (Cerrillo, Izuzquiza y Egidio, 2013; Hart, 2006; Izuzquiza, 2012), en la mejora en la inclusión laboral y condiciones del puesto de trabajo (Grigal y Dwyre, 2010; Izuzquiza y Rodríguez, 2015; Izuzquiza y Rodríguez 2016) y desarrollo de autoconocimiento y de redes sociales significativas (Uditsky y Hughson, 2006) entre otros factores .

Junto a ello, el impacto de estos programas en la comunidad académica permite describir una mejora en las expectativas respecto del desempeño de estos estudiantes (Hart, 2006) y apertura de espacios de diversidad e interacción (Zacarías, 2015).

Es el impacto positivo de estos programas, lo que en palabras de Moswela y Mukhopadhyay (2011) representa la posibilidad de inserción laboral, independencia y autonomía, que permite a los jóvenes con DI ejercer y asumir una diversidad de roles para dar respuesta a exigencias del entorno y responder a las percepciones que los agentes universitarios tienen respecto de ellos y de su discapacidad. (Zacarías y col., 2015).

En relación a la eficacia demostrada por los programas y modelos implementados, parece claro el aporte declarado respecto de la progresiva construcción de estos espacios insertos en contextos universitarios, como una alternativa real de formación posterior a la

educación secundaria (Cerrillo, Izuzquiza y Egidio, 2013), que confirman que la universidad es un lugar apropiado para recibir formación y capacitación posterior a la enseñanza secundaria (Izuzquiza y Rodríguez, 20016).

En el marco del presente trabajo de tesis doctoral el objetivo fue describir los cambios en la construcción de RS respecto de la participación en la universidad de jóvenes con discapacidad intelectual en los miembros de la comunidad académica y estudiantil, producto de sus experiencias de vinculación con programas formativos destinados a este colectivo de estudiantes , entendiendo para ello las RS como una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos (Jodolet, 1991). Para Moscovici (1991) caracterizadas como pensamientos, ideas, imágenes, creencias que adquieren y construyen las personas o sociedades acerca de un hecho o un objeto particular.

En este sentido, el estudio de la discapacidad intelectual desde el modelo de las RS permite dar cuenta de elementos que aportan hacia la construcción de respuestas, en este caso educativas, de frente a los desafíos modernos en torno a la inclusión de jóvenes con DI en la universidad en la consideración de la garantía de igualdad de derechos, la autonomía y la participación ciudadana, entre otros.

Dado lo anterior es posible presentar algunas conclusiones referidas a esta investigación, distinguiendo las características y conductas que permiten determinar el impacto del programa Diploma en Habilidades Laborales de la Universidad Andrés Bello en el cambio en la construcción de RS respecto de la participación de jóvenes con DI en la universidad en los miembros de la comunidad académica y estudiantil.

En cuanto al análisis, es posible señalar las siguientes conclusiones e implicaciones educativas:

- Es posible observar al interior de los diversos colectivos partícipes la existencia de conceptualizaciones respecto de la DI y de los estudiantes que forman parte de estos programas universitarios, que persisten aún asociadas al paradigma explicativo del modelo médico – rehabilitador.

En palabras de Rodríguez y Ferreira (2010), lo anterior se explica por la persistencia de una imagen configurada respecto de la DI que deja al descubierto elementos asociados a la permeabilidad presente de los estigmas sociales en el contexto universitario, implicando la configuración de representaciones de sujetos que presentan capacidades distintas, sujetos que se encuentran en situación de minusvalía o con bajas competencias de autonomía o jóvenes con dificultades para aprender , entre otras ideas , lo que da cuenta de la presencia de una fuerte organización de información relativa la DI asociada a referentes teóricos asentados en modelos tradicionales normativos, particularmente en colectivos de académicos y docentes , dando evidencias así de un imaginario de sujeto con menor autonomía y mayores dificultades, que requieren por consecuencia de un trato especial y un entorno adaptado, condicionando así prácticas cotidianas al interior del entorno universitario, que siguiendo lo señalado por Baquetero (2015), están determinadas en consonancia a la historia adquirida respecto de la discapacidad, estableciendo esta situación una de las principales barreras en el contexto del programa estudiado.

Y en este sentido, los resultados son coincidentes con lo expresado por Cerrillo, Izuzquiza y Egidio (2013), respecto de las barreras sociales aún existentes en profesores

universitarios y con Tapia (2008) y Castellana y Sala (2006), en lo relativo a falta de capacitación del personal universitario y la presencia de prejuicios por parte de académicos y estudiantes en torno a las capacidades y posibilidades que tienen las personas con discapacidad.

- No es posible establecer la presencia de una configuración conceptual ni de elementos de gestión universitaria que den cuenta de un proyecto educativo institucional que considere sus bases en el modelo de educación inclusiva.

Lo cual define por sí misma una de las principales barreras respecto del desarrollo de una experiencia que otorgue sentido y valor a la inclusión en el mundo universitario y su contribución en la modificación de creencias excluyentes, potenciando valores como solidaridad y flexibilidad , poniendo de manifiesto la imperante necesidad de incorporar y fomentar permanentemente la capacitación respecto del modelo de educación inclusiva y sus beneficios para toda la comunidad universitaria, incluidos los estudiantes participantes de los programas . En esta misma idea, es posible entonces volver a constatar en este estudio lo señalado por Tapia (2008) respecto de la existencia de barreras que van desde la falta de adaptaciones en la infraestructura y mallas curriculares, desconocimiento por parte del profesorado sobre los tipos de discapacidad, como de aceptación de las diferencias, generalmente evidenciadas en los prejuicios por parte de docentes y compañeros en torno a las posibilidades que tienen las personas con discapacidad.

- Es posible establecer una relación entre la experiencia de vinculación con el programa y el impacto a nivel de las vivencias personales de quienes colaboran en roles académicos, como también en el colectivo de estudiantes que participan de sus actividades, pero que no logra escalar hacia un impacto a niveles del proyecto

educativo institucional y/o proyectos de desarrollo académicos de la propia Facultad en el cual el programa está inserto.

En este sentido, esta primera conclusión es coincidente con lo descrito (Cerrillo, Izuzquiza y Egidio, 2013; Egido, Gálvez, Cerrillo y Camina 2014; Izuzquiza y Rodríguez, 2016) respecto del posible cambio generado en la percepción y actitud hacia las personas con discapacidad producto de la experiencia de participación e implicancia con los diversos programas desde un mirada de responsabilidad social. Sin embargo, el impacto observado en los colectivos partícipes de este estudio sugiere ser muy superficial aún y con tendencia a ser interpretado desde las vivencias de connotación emotiva y personal, declarando a la vez elementos discursivos contrarios, que permiten sostener que persiste aún un marcado sesgo de dificultades y barreras establecidas al interior de los ambientes universitarios, como la actitud hacia la diversidad y la persistencia de bajas expectativas (Hart, 2006).

- Si bien al interior de la comunidad en estudio se mantiene aún presente un modelo de entendimiento de la DI con fuerte raigambre en estereotipos tradicionales de la DI surge desde la voz de los estudiantes que participan en actividades vinculadas al programa, la necesidad de iniciar procesos de deconstrucción del concepto de discapacidad al interior de la universidad, valorando en este sentido el aporte del programa a esta transición.

En este sentido, los resultados observados dan cuenta de la demanda estudiantil por una nueva mirada respecto del fenómeno en contexto, situando el foco en la necesidad de integrar las concepciones modernas de la DI hacia un camino de desarrollo institucional que propicie conceptos de equidad, igualdad y respeto por las diferencias que sea expresado no solo en la declaración de principios institucionales, sino también en la implementación

concreta de un curriculum inclusivo en todos los niveles y programas universitarios , dando señales de la necesidad de iniciar discusiones respecto del avance de la institución en este sentido. En palabras de Tapia y Manosalva (2012) contemplan la necesidad de nuevos discursos concientizadores que permitan liberar prejuicios y eliminen cualquier manifestación que niegue la diversidad. Así también es necesario destacar el rol que cobran los procesos transformación social en la configuración de un nuevo lenguaje o *lenguajear*, concepto acuñado por el biólogo chileno Humberto Maturana (1997) para señalar una manera particular de convivir y definir las interacciones entre los miembros de una comunidad.

Y en este sentido, el posible impacto de estos procesos de transformación social en la necesidad de re conceptualización de los fenómenos interactivos y de vinculación social por parte de las nuevas generaciones de estudiantes.

- Existe una necesidad establecida por los colectivos de estudiantes y docentes respecto de desarrollar aspectos académicos y una política institucional que propicie mayor formación en lo relativo a modelos de educación inclusiva y su impacto en los contextos universitarios.

La necesidad observada permite confirmar que la inclusión universitaria de personas con discapacidad intelectual no solo es posible, sino deseable e incluso imperativa desde un enfoque de justicia social, los beneficios y fortalezas descritas de este programa se relacionan con evidencias en la mejora de la calidad de vida de los jóvenes participantes, como también otorga sentido y valor a la inclusión en el mundo universitario y su contribución en la modificación de creencias excluyentes, potenciando valores como solidaridad y flexibilidad. Junto a ello, los profesores participantes describen la experiencia como positiva para todos los estudiantes de sus aulas (Stefánsdóttir y Björnsdóttir, 2016), disminuyendo las barreras

producto de la desinformación y la falta de articulación de la experiencia en actividades de colaboración con otros programas formativos.

- Existe una marcada necesidad de crear y transformar programas de educación universitaria para personas DI a partir del modelo de educación inclusiva

Maltseva y Boyko (2017) refieren que la educación superior inclusiva implica un avance hacia una nueva etapa en la conceptualización y sentido del proceso educativo que supone la participación en el proceso de aprendizaje y el desarrollo intelectual de las personas con discapacidad, como también considera la relevancia del desarrollo socio-profesional como un elemento esencial de contribución a la sociedad y en este sentido establece su clara necesidad e importancia en los diversos sistemas educativos. En la misma línea, Moriña (2004) citada por Ocampo (2013, p. 228) indica que “la educación superior inclusiva constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas del alumnado”.

Echeita y Ainscow (2011) señalan que para provocar el cambio de mirada, se requiere de “cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo” (p. 31). Siguiendo a los autores mencionados, parece necesario considerar a efectos de generar las condiciones para un modelo de educación inclusiva en la universidad, la importancia declarada de establecer elementos vinculados al entendimiento de la inclusión como una búsqueda permanente de respuesta a la diversidad desde la valoración positiva de ésta, lo cual considera acciones permanentes que requieren de un programa de implementación sostenido y creciente en el tiempo, reflejado en un proyecto

educativo con sentido, que incorpora una mirada sistémica y de “voces” de los propios estudiantes, considerando fundamental en ello la apreciación respecto de su bienestar .

Echeita y Ainscow (2011) señalan también la necesidad de identificar las barreras, entendidas como “aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican” (p. 33), entonces emerge como un elemento indispensable, la necesidad de información para la determinación de acciones estratégicas con miras a la eliminación de estas barreras y que permitan cautelar la participación y éxito de estudiantes con discapacidad en los diversos contextos de educación universitaria.

Por otro lado y en relación a la necesaria garantía de las transformaciones de los espacios universitarios para la implementación de un modelo de educación inclusiva, Bell y col. (2019) señalan entre otros criterios, la importancia decisiva de la gestión y generación de una cultura organizacional inclusiva, como también de la importancia de la formación permanente del profesorado en este modelo, criterio necesario y fundamental para el desarrollo de adecuados procesos inclusivos en entornos universitarios (Rodríguez, Izuzquiza y Cabrera, 2020).

Para finalizar y , si bien es cierto los resultados observados son coherentes con las referencias teóricas descritas y resultados de investigaciones en iniciativas que son similares respecto de los elementos indispensables para el desarrollo efectivo de experiencias inclusivas universitarias destinada a jóvenes con DI, la información recogida en los diferentes colectivos entrevistados durante esta investigación , la observación y el análisis de los datos no permite observar evidencias concretas de la presencia de procesos de inclusión ni de un modelo educativo inclusivo acompañado de un proceso de formación que permita

determinar cambios en la construcción de representaciones sociales respecto de la participación en la universidad de jóvenes con discapacidad intelectual en los miembros de la comunidad académica y estudiantil, producto de sus experiencias de vinculación con programas formativos destinados a este colectivo de estudiantes.

Por el contrario, se observan espacios de urgencia respecto del avance en torno a la implementación y gestión de procesos orientados hacia un modelo de educación inclusiva de lo que se desprende la necesidad que la universidad establezca un proyecto académico con foco inclusivo y capacite a los diversos actores de la comunidad universitaria como forma de articular el curriculum del programa con el curriculum de las carreras universitarias y el proyecto educativo de la institución. En muchos entrevistados existe la noción de esta necesidad de capacitar y capacitarse, lo que es un primer paso que promueve el logro de los cambios necesarios que fortalezcan el desarrollo del programa motivo de la presente investigación y permita emerger otras experiencias de inclusión destinada a jóvenes con DI en la universidad.

Pese a que el programa Diploma en Habilidades Laborales puede ser concebido como un esfuerzo de cambio, necesita salir en palabras de a Pierre Bourdieu (1999), de lo conceptual hacia el ejercicio de una nueva concepción del espacio social, para ser expresado en prácticas inclusivas que permitan producir cambios progresivos en la estructura de paradigmas que sustenten el modelo educativo institucional y a su vez logren ser transferidos e introyectados en los diversos espacios y adoptados por miembros de la comunidad académica y estudiantil para logro de cambios positivos y sustanciales en la construcción de representaciones sociales respecto de la participación en la universidad de jóvenes con discapacidad intelectual desde el incommensurable valor de estas experiencias para el

desarrollo de un modelo universitario inclusivo y su impacto positivo en la comunidad universitaria.

7.1.1 Establecimiento de orientaciones pedagógicas y administrativas.

A partir de la información recogida, la experiencia de investigación desarrollada y las conclusiones obtenidas, es posible presentar algunos elementos o sugerencias pedagógicas y administrativas que se plantean como propuestas necesarias a la hora de desarrollar y fortalecer la implementación de programas universitarios para jóvenes con DI

Así, algunas orientaciones posibles de presentar al respecto son:

- La importancia fundamental de establecer programas destinados a la participación activa de jóvenes con DI en contextos de proyectos educativos institucionales que sustenten el modelo de educación inclusiva como uno de los ejes pilares del desarrollo institucional, así entonces la consideración de este modelo educativo en la construcción de ejes de desarrollo estratégico a nivel institucional, como también en todas los planes de desarrollo de facultades que formen parte de la universidad.
- Establecer el compromiso de la universidad con temas de inclusión de jóvenes con DI, como también de otros grupos de minoría mediante apoyos concretos, espacios de reflexión e información permanente y planificado, considerando metodologías y estrategias que privilegien y aseguren la inclusión de jóvenes con DI en los espacios sociales formales e informales existentes al interior de la universidad.
- Implementación y seguimiento de acciones de articulación curricular de asignaturas de diversas carreras con actividades curriculares propias de los programas

universitarios destinados a jóvenes con DI, a fin de constituir asignaturas electivas comunes o el desarrollo de actividades formativas desde un espacio colaborativo entre el programa y diversas carreras.

- Implementación y seguimiento de acciones de vinculación con el medio a través de actividades con base en metodología de proyectos que sean reconocidas como electivos o módulos de una asignatura y que consideren la participación de estudiantes de diversas carreras y del programa.

- Desarrollo de un programa de acciones permanentes de perfeccionamiento académico y formación continua relativos al modelo de educación inclusiva, considerando el ejercicio académico como un espacio fundamental en la instalación de estrategias y acciones que fomenten espacios inclusivos al interior de la universidad.

- Desarrollo de un plan de perfeccionamiento dirigido a la planta de administrativos respecto del modelo de educación inclusiva y su impacto positivo en los contextos universitarios, incorporado planes anuales e indicadores de capacitación, entendiendo que parte importante del proceso de inclusión y de la experiencia de jóvenes con DI en la universidad se vincula con las acciones desarrolladas en espacios como bibliotecas, oficinas , porterías y otros ambientes de gestión administrativa.

- Incorporación de los elementos conceptuales y explicativos del modelo de educación inclusiva entre los contenidos de los programas de Magister en Docencia para la educación superior, a través de una actividad curricular o asignatura

perteneciente al plan formativo que permitan fortalecer la formación docente con sentido en la línea de la educación inclusiva universitaria.

- Desarrollar la introducción de contenidos respecto del modelo de educación inclusiva para la totalidad de carreras pertenecientes a las diversas facultades que componen la universidad, expresado en el diseño e implementación curricular de un programa o asignatura de formación transversal o sello institucional en el interior de la totalidad de planes de estudio de carreras de pregrado y programas especiales.

- Establecer canales de información y difusión de programas para jóvenes con DI a través de un espacio visible en la página institucional, la implementación de un boletín a trimestral de difusión de las actividades del programa, entre otras propuestas como parte del desarrollo de acciones visibilización del programa a nivel interno como externo.

- Fortalecer alianzas con otras instituciones universitarias que ofrezcan programas similares a nivel nacional, para avanzar hacia el reconocimiento de estos programas como programas universitarios que otorguen una certificación laboral reconocida, por parte de entidades ministeriales y como consecuencia empresas.

- Desarrollar convenios y alianzas con otras instituciones universitarias que ofrezcan programas similares a nivel nacional e internacional, a fin de avanzar en la constitución de una red de universidades que permitan el desarrollo de diversas acciones de colaboración académica en estas temáticas.

- Articular la formación recibida por los estudiantes con la necesidad de cobertura de requerimientos administrativos y de gestión propias de la institución, posibilitando la contratación de egresados en diversos espacios laborales de la universidad.
- Desarrollar una perspectiva inclusiva en el proceso de acceso de personas con DI a programas universitarios, fomentando la inclusión de personas especialmente vulnerables por motivos económicos, sociales o culturales.

7.2 Limitaciones de la investigación

La primera limitación observada está referida al carácter de participación voluntaria de quienes componen la muestra de los colectivos de este estudio, mediante la aceptación y participación de un proceso de entrevista, lo cual conllevó dificultades en la constitución de los colectivos definidos para efectos de la investigación.

La segunda limitación alude a dificultades por motivos exógenos a la investigación, vinculados con el desarrollo de un importante proceso de transformación y demanda social en Chile, proceso fuertemente liderado por los estudiantes universitarios, viendo dificultado el contacto de participantes para el desarrollo de las entrevistas al estar la totalidad de universidades cerradas durante el trabajo de campo de la tesis y sin actividad académica durante parte importante del año , dificultando el acceso a datos de contacto y a espacios para el desarrollo de las entrevistas pactadas. Ante estas circunstancias, se estableció la necesidad de innovar en la estrategia de realización de las entrevistas, debiendo realizar alguna de ellas por teléfono o video llamada.

Por último, es necesario mencionar una limitación relacionada con el enfoque teórico elegido respecto de indagar en RS desde las dimensiones propuestas por Moscovici (1979), situando el foco de la investigación en procesos de construcción de imágenes sociales, lo cual por defecto implica indagar en construcciones subjetivas, desafiando en este sentido las capacidades de interpretación de quien ejerce como investigador.

7.3 Implicancias futuras

El sentido de un proceso de investigación está dado no solo por la observación de un problema y la búsqueda de explicaciones respecto de su ocurrencia, sino también por la posibilidad de generar reflexión y aportar sentido para nuevos proyectos. A continuación, se mencionan algunas posibles orientaciones para el desarrollo y profundización de líneas de investigación vinculadas al fortalecimiento de programas de inclusión de jóvenes con DI a las universidades

- Realizar investigaciones comparativas respecto del status de este tipo de programa a nivel nacional y latinoamericano a fin de enriquecer y aportar en la construcción de líneas de investigación específicas en el área.
- Los nuevos modelos de investigación en personas con DI consideran como un elemento esencial el escuchar la voz de los protagonistas, así entonces el desarrollo de estudios de carácter etnográfico puede constituir un aporte en el diseño de investigaciones en esta línea.
- A fin de proporcionar mayor cantidad de datos y una información más contextualizada desarrollar estudios de carácter trasversal y longitudinal, con la

incorporación de muestras representativas de mayor volumen de colectivos académicos, estudiantiles, administrativos y facilitando la observación más cercana y profunda de los cambios en las RS de la comunidad a lo largo de un continuo de tiempo.

- En futuras investigaciones se sugiere indagar en algunos otros factores que puedan influir en la construcción de RS respecto de la participación en la universidad de jóvenes con DI en los miembros de la comunidad académica y estudiantil.
- En conjunto con los académicos y profesionales implicados en el programa, es posible diseñar y asesorar en la construcción de actividades curriculares sobre educación inclusiva orientadas a constituir un contenido transversal o asignatura sello institucional dirigido a estudiantes de las carreras de pregrado de la universidad.

REFERENCIAS

A

Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

Aguado, A.L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial. Colección Tesis y Praxis, Fundación ONCE.

Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. En: M. A. Verdugo y F. Jordan (Coord.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, (pp. 15-37). Salamanca Amarú Ediciones.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Revista Perspectivas*, 38 (1), 17-44.

Alexander F, Selesnick T (1970). *Historia de la psiquiatría*. Barcelona: Expaxs.

Alonso, L (1998). *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.

Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Alzate, M. V., Arbeláez, M. C. y Arango, S. (2000). Representaciones de niños y niñas sobre el maltrato institucional. *Revista Ciencias Humanas*, 18. ICBF.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports* (11 Th edition). Washington DC: Edition AAIDD.

American Association on Mental Retardation (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.

American Psychiatric Association. (2013). DSM – V. *Diagnostic and statistical manual of Mental disorders* (5th ed.). Washington DC: American Psychiatric Association Pub.

American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM – 5®*: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM – 5®. Washington DC: American Psychiatric Association Pub.

American Psychiatric Association. (2002) DSM –IV-*Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington DC: American Psychiatric Association Pub.

Ander Eggs, E. (2000) *Métodos y Técnicas de Investigación Social: Cómo organizar el trabajo de investigación*. Argentina: Lumen Humanitas.

Araya, S. (2001). *La equidad de género desde la representación social de las formadoras y los formadores del profesorado de segunda enseñanza* (Tesis doctoral). Universidad de Costa Rica.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

B

Baquetero, M.I. (2015). Discapacidad: una construcción narrativa excluyente. *Equidad y Desarrollo*, (24), 165-183.

Baine, D. y Sobsey, L. (Eds.) (1998). *Alternative futures for the education of students with severe disabilities*. Edmonton: University of Alberta.

Barnacle, R. (2004). *Reflection on Lived Experience in Educational Research*. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (1), 57-67.

Barros, B. (2011). Estudio de educación superior inclusiva. Ponencia presentada en *Seminario Discapacidad y Educación Superior*. Santiago, Chile.

Barton, I y Fillela, R. (comp.) (1998) *Discapacidad y sociedad*. España: Morata.

Bell, R., Lema, B, y col. (2019). Del Mensaje de Salamanca a la Educación Superior Inclusiva: Un Itinerario por Completar. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 173-188. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200173>

Benavides, M y Gómez Restrepo, C. (2005) Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. ISSN 0034-7450.

Berger, P y Luckman T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Björnsdóttir, K, y Jóhannesson, I. Á. (2009). Las personas con discapacidad intelectual en Islandia: una interpretación burguesa de la autogestión. *Discapacidades intelectuales y de desarrollo*, 47 (6), 436 - 446.

Björnsdóttir, K. (2017) Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 125-136, doi: 10.1080/08856257.2016.1254968

Blanco, R. (2007). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 9-28. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol1-num1/art1.pdf>

Blanco, R. (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. OREALC-UNESCO. Chile: Pehuén Editores.

Blanck, P. (Ed.). (2005). *Disability Rights*. England: Ashgate.

Bolívar, A., Segovia, J. (2018) La investigación (auto) biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, 3(9), 796-813.

Booth, T. y Ainscow, M (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO/OREALC. Chile.

Booth, T. (1996). A perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 87-99.

Booth, T. y M. Ainscow (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusion*, Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Botero-Franco, D, Palacio-Ortíz, J, Arroyave-Sierra, P, y Piñeros-Ortíz, S. (2016). Implicaciones clínicas de los cambios del DSM-5 en psiquiatría infantil. Fortalezas y debilidades de los cambios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(3), 201-213. doi: [org/10.1016/j.rcp.2015.08.0010034-7450](https://doi.org/10.1016/j.rcp.2015.08.0010034-7450)

Bourdieu, P (1999 *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P (2002) Estrategias de reproducción y formas de dominación. *Colección pedagógica universitaria*, núm. 37–38.

Bourdieu, P., Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires; Siglo XXI Editores. [http:// www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Bourdieu_Pierre_y_Wacquant-Loic_Una_invitacion_a_la_sociologia_reflexiva.pdf](http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Bourdieu_Pierre_y_Wacquant-Loic_Una_invitacion_a_la_sociologia_reflexiva.pdf)

C

Caballero, M. y col. (1992). *Noesis: Historia de la filosofía*. Barcelona: Vicens Vivens.

Cabezas, D., Flórez, J., dirs. (2016). *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: experiencias y resultados*. Santander: Fundación Iberoamericana Down21.

Campoy Cervera, I. (2004). *Los derechos de las personas con discapacidad. Perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*, Madrid: Carlos III-Dykinson.

Canales, M. (2017) *Metodologías de Investigación Social: introducción a los oficios*. Chile: Lom Ediciones.

Castillo, E. (2000). La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294002>> ISSN 0120-5307

Castro-López Guinard H. (1984). *Clínica del retraso mental*. Cuba: Pueblo y Educación.

Cerrillo, M. R., Izuzquiza, M. D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41 – 57.

Céspedes, M. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Revista Aquichan*, 5(5), 108-113.

Chiny, J., Salas, K., Vargas, M.C. (2008). Accesibilidad para ingresar a la Educación Superior: Desafíos y Logros desde el enfoque de la Diversidad. *Revista Educare* Vol. XII (1), 71-82, ISSN: 1409-42-58.

Colectivo Ioé. (2013). Diversidad funcional en España. Hacia la inclusión en igualdad de las personas con discapacidades. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 33 – 46. doi: 10.5569/2340- 5104.01.01.02

Cortassa, C. (2010). El aporte de la Teoría de las Representaciones Sociales a los estudios de Comprensión Pública de la Ciencia; *Ciencia, docencia y tecnología*, (40), 9-44.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162010000100001&lng=es&tlng=es

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlng=es

D

Delgado, J., Gutiérrez, J. (1999) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.*, Madrid: Síntesis.

Schnapper, D. (1998). *La Relation ell'autre. Au coeur de la pensée sociologique.* Paris: Gallimard.

Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método Sociológico.* México: Fondo de Cultura Económica.

E

Echeita, G. (2013). Inclusion y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.

Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* (12), 24-46.

Echeita, G. y Verdugo, M. (2004) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva.* Salamanca. Publicaciones del INICO.

Egido, Cerrillo y Camina. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 135-146. doi: 10.5944/reop.vol.20.num.2.2009.11446

Esser, J. y Rojas, C. (2006). Representaciones sociales de la discapacidad. Estudio de opinión en universitarios de las ciencias de la salud de la Universidad de Carabobo. *Investigación en Salud* Vol. VIII (3) pp. 158-164. <http://www.redalyc.org/articulo.oaid>

F

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education.

International Journal of Inclusive Education, 4(2), 153-162.

Fernández, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

Ferreira, M. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómaditas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17(1). <http://www.ucm.es/info/nomadas/17/mferreira.pdf>

Ferreira, M. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45-65.

Ferreira, M. A. V. (2011). Disability, globality and education: ¿a new “political body”?

Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. 6 (3), 6-19.

Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) (2005) *Primer estudio Nacional de la Discapacidad, Gobierno de Chile*; Santiago Chile.

Foucault, M. (1979). *Historia de la locura en la época clásica (II volúmenes)*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1984). *Le Souci de soi.*, Paris: Gallimard.

Foucault, M. (2006) *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

G

Gadamer, H. (1996). *Verdad y Método Sexta edición*. Salamanca: Sígueme.

García, A., Fernández, A. (2005) La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud* 3(2), 235-246.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56230213>> ISSN 1692-7273

Galvez y col. (2014). Social and labour inclusion of people with intellectual disability through supported employment programs. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 135-146. doi: 10.5944/reop.vol.20.num.2.2009.11446

García, J., Pérez, J. y Berrueto, P. (2005). *Discapacidad intelectual: desarrollo, comunicación e intervención*. Madrid: CEPE.

Gargantilla, P. (2011). *Breve historia de la medicina*. Madrid: Nowtilus.

Gimeno, E. (1987). Vivencias Pre delirantes, *Anthropos*, 67, (36-40).

Goffman, E (1975) *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*. París: Minuit.

Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad social deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, M. (2002). *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gómez, V. (2014). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 391-407. doi: 10.4067/S0718-07052014000300023

González – Pérez, J. (2003). *Discapacidad intelectual: concepto, evaluación e Intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.

Grantley, J. (2000). Towards inclusion in university of people with intellectual disabilities. *International Special Education Conference*. University of Manchester. School of Education, Manchester, U.K.

Grigal, M., Dwyre, A. (2010). Employment activities and outcomes of college-based transition programs for students with intellectual disabilities. *Think College Insight Brief, Issue no 3*. Boston, MA: Institute for Community Inclusion, University of Massachusetts.

Guðrún, S., Björnsdóttir, K. (2016) Soy un estudiante universitario: educación postsecundaria para estudiantes con discapacidades intelectuales. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18(4), 328-342. doi: 10.1080 / 15017419.2015.1114019

H

Hakala, K., Björnsdóttir K., Lappalainen S., Jóhannesson I. y Teittinen, A. (2018) Perspectivas nórdicas sobre los estudios de discapacidad en educación: una revisión de la investigación en Finlandia e Islandia, *Investigación sobre la educación*, 9(1) 78-96.: 10.1080 / 20004508.2017.1421390

Hakala, K. Brunila, E. Lahelma y A. Teittinen (Eds.). (2013). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus.

Hamill, L. (2003). Going to college: The experiences of a young woman with Down syndrome. *Mental Retardation*, 41(5), 340-353.

Hart, D. (2006) Research to Practice: Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. *Research to Practice Series, Institute for Community Inclusion*. Paper 6. http://scholarworks.umb.edu/ici_researchtopractice/6.

Heidegger, M. (2006). *Prolegómenos Para una Historia del Concepto de Tiempo*. España: Alianza Editorial.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, p. (2010). *Metodología de la Investigación (5ª Edición)*. México. Mc. Graw-Hill.

Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica. (2ª Edición)*. México: Fondo de Cultura Económica.

I

Ibáñez, P. (2002). *Las Discapacidades. Orientación e Intervención Educativa*. Madrid: Dykinson, S.L.

Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. España: Sendai ediciones.

Ibáñez, T. (1994). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.

Illanes L., Von Furstenberg, M. (2012). Implementación del programa de inclusión a la educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva de la Universidad Andrés Bello. *Perspectiva Educacional*, 51, (2) 79-90.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Revista Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297.

Izuzquiza, D (2017). Programa Promotor: Innovando tras diez años en la Universidad de excelencia. Trabajo presentado en *Congreso Internacional de Pedagogía Social*, Sevilla.

Izuzquiza, D. y Rodríguez P. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promotor (UAM-PRODIS, España). *Siglo Cero* 47(4), 27-43. <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/17129>

Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el Programa Promotor. *Bordón Journal of Education*. 64, (1), 109-125.

Miguel y Cerrillo (2011). *Formación para la Inclusión Laboral de personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

J

Jiménez, R. (2002). *Las personas con discapacidad en la educación superior: Una propuesta para la Diversidad e Igualdad*. San José: Fundación Justicia y Género.

Jodolet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (comp.), *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social*. Psicología Social y Problemas Sociales; 469-494. Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>

Jodolet, D. (2008) El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Revista Cultura y representaciones sociales*. 3(5).
<http://creativecommons.org/licenses/Bv-nd/2.5/mx>

Juárez, F., Holguín, E. J. y Salamanca, A. (2014). Aceptación o rechazo: perspectiva histórica sobre la discapacidad, la rehabilitación y la psicología de la rehabilitación. *Psicología y Salud*, 16(2), 187 – 197.

K

Knapp, E., Suarez, M., Mesa, M. (2003) Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría de representación social; *Revista Cubana de Psicología*; 20(1), 23-34.

Kubiak, J. (2014), Using voice as a research approach, Trabajo presentado en *Inter University Symposium Journal, School of Education*, Trinity College, Dublin.

Kubiak, J (2015) How students with intellectual disabilities experience learning in on Irish University. *Irish Educational studies*, 348(2), 125-143.

Kubiak, J. (2015) Researching Inclusively with College Students with Intellectual Disabilities. *International Journal of Learner Diversity and Identities*, 22 (3), 37 – 50.

Kubiak, J. (2017) Using 'voice' to understand what college students with intellectual disabilities say about the teaching and learning process. *Journal of Research in Special Education Needs*, 17 (1), 41–48. doi: 10.1111/1471-3802.12098

L

Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. y Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Lissi, M.R.; Zuzulich, M.S.; Salinas, M.; Hojas, A.M.; Achiardi C.; Pedrals, N. (2009). Inclusión y Discapacidad en Contextos Universitarios: La experiencia del PIANE-UC. *Calidad en educación*, 30, 306-323.

López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26 (2), 131-160.

López, M. (2006), Vida independiente y mujeres con discapacidad: condicionantes y reflexiones sobre la representación de la realidad”. *Actas XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Universidad de Murcia. Facultad de Educación.

López, V., Julio, C., Pérez, , Morales, M.y Rojas, C. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256-281.

Luckasson, R. , Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S. y Tassé, M. J. (2002). *Mental retardation: definition, classification and systems of supports* (10 Ed.). Washington DC: American Association on Mental Retardation.

Lynch, K. y Getzel, E. (2013) Practice Brief: Assessing Impact of Inclusive Postsecondary Education Using the Think College Standards. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26 (4), pp. 385-393.

M

Martín-Padilla E, Sarmiento PJ, Coy LY. Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Rev. Fac. Med.* 2013; 61: 195-204.

Marchesi, A. y Coll, C. (1998). *Desarrollo psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.

Maldonado, V. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es

Maltseva, T. y Boyko, A. (2017). La educación superior inclusiva superior como un nuevo paso en el desarrollo del sistema general de educación superior. *Boletín de la Universidad de Omsk*, 3, 32-38.

Martín – Baró, I (1985) *Acción e ideología*, El Salvador: UCA Editores.

Martín-Baró, I. (1985). La encuesta de opinión pública como instrumento desideologizador. *Revista de Psicología de El Salvador*, Vol. IX. (35), 9-22.

Martínez, M. (1997). *El Paradigma Emergente: Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica*. México: Trillas.

Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Mundo Abierto.

Maturana, H. (1997). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Santiago de Chile: Editorial Granica.

McDonald, L., Macpherson-Court, L., Franks, S., Uditsky, B. y Symons, F. (1997). An Inclusive university program for students with moderate to severe developmental disabilities: student, parent and faculty perspectives. *Developmental Disabilities Bulletin*, 25 (1), 43-67.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós Educador

Mejía, J. (2002). Perspectiva de la investigación social de segundo orden. *Cinta moebio* 14, pp. 200-225.

Mena, I., Lissi, M.R., Alcalay, L. y Milicic, N. (2013). *Educación y Diversidad: Aportes desde la Psicología Educacional*. (1ª. Edición), Chile. Universidad Católica de Chile.

Ministerio de Educación (2005). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad. *Ministerio de Educación. División de Educación General*. Santiago: Unidad de Educación Especial.

Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, (36), 9–19.

Molina, D. L. (2009). *Hacia una educación integral. Los elementos clave en la escuela de la vida*. Barcelona: Erasmus Ediciones.

Montserrat, D. (1996). Garland El ojo del espectador: Deformidad y discapacidad en el mundo grecorromano. *The Journal of Hellenic Studies*, 116, 225-226. doi: 10.2307 /632011

Montalá, M. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista Española de Discapacidad*, 95-118.

Mora, M. (2002). *La teoría de las Representaciones sociales de Sergei Moscovici*, Atenea Digital. <http://blues.uab.es/atenea/num2/Mora.pdf>

Moreno, M., Rodríguez, M., Gutiérrez, M., Ramírez, L y Barrera, O. (2006). ¿Qué significa la discapacidad? *Aquichan*, 6 (6) 78-91. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74160109>

Moriña, A., C, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37.doi. 10.19083/ridu.11.528

Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Editorial Huemul.

Moscovici, S. (Ed.) (1984). *Las representaciones sociales. Psicología social II*. Barcelona: Paidós.

Moscovici, S. (1984) *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

Moscovici, S. (2000). *Social representations. Explorations in social psychology*. Cambridge: Polity Press.

Moswela, E y Mukhopadhyay, S. (2011): Asking for too much? The voices of student with disabilities in Botswana, *Disability and Society*, 26(3), 307 -319.

Muñoz Borja, P. (2006). *Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad. Estudios de casos*. Cali: Universidad del Valle.

Murillo, J; Duk, C. (2010) Escuelas Inclusivas para la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 4 (1), 11-13.

Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp.1-24). Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

N

Niemi, A.-M., y Kurki, T. (2014). ¿Estar en el camino correcto? Elección educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales en educación y formación pre profesional. *Discapacidad y Sociedad*, 29 (10), 1631 – 1644.

Núñez García-Sauco, A. (1985). *Retraso Mental*. Ediciones Morata; (Serie Bruner).

O

O'Rourke, J. (2011). Inclusion at University: Can we do more than open the door? *Journal of Social Inclusion*, 2 (2), 19-33.

Ocampo, A. (2014). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Temas en Educación*, 19, (2). 55-68.
<http://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/download/447/565>

Ocampo, A. (2015). Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior. *Revista Aquila*, 12 (1). 63-82.

Ocampo, A. (2015). Los desafíos de la inclusión en la educación superior latinoamericana del siglo XXI. Trabajo presentado *Conmemoración del día Internacional de la Discapacidad*, organizada por el Consejo de Rectores de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha.

Ocampo, J. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 97-114. doi: 10.4067/S0718-73782018000200097

Olivares-Donoso, R. (2015). Las representaciones sociales de la clasificación de escuelas presentes en los discursos en medios de comunicación escritos. *Estudios pedagógicos*, 41(2). Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades: Valdivia.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Londres: McMillna Press.

OMS (1980, 2001): Clasificación Internacional de la Organización Mundial de la Salud sobre la Discapacidad, – CIDDM, 1980-, –CIF, 2001- Ginebra, Suiza.

Organización Mundial de la Salud – Banco Mundial OMS-BM (2011): *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra, Suiza.

Organización de Naciones Unidas ONU (1994) Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales.

Organización de Naciones Unidas ONU (2006-2008) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

P

Paakkari, L., Tynjälä, P., Kannas, L. (2011) Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction*, 21, 705–14.

Palacios, A (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.

Palacios, A y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.

Palacios, A. y Románach, J. (2006). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37 – 47.

Pardinas, F. (2014). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Siglo Veintiuno, México.

Parés, B., Jenaro, C., Sarto Martín, P., Estani, O., Ortenbach, E. B., (2003). *Educación de las personas con discapacidad*. 1a. ed. Argentina: Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial. [http //bdigital.uncu.edu.ar/2993](http://bdigital.uncu.edu.ar/2993).

Parsons, T. (1951) Social Structure and Dynamic Process: the Case of Modelo Medical Practice, Social System. *Pedagógica Universitaria* (37-38), 1-21. http://www.uv.mx/ie/coleccion/N_3738/C%20Bourdieu%20estrategias%20dominacion.pdf

Pérez A., C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 373-380. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500001&lng=es&tlng=es

Pérez Serrano, G. (2000). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I Métodos*. Madrid, La Muralla.

Piña, J. M. (Ed.). (2004). *La subjetividad de los actores de la educación*, México: CESU-UNAM.

Piñero Ramírez, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (7), 1-19.

Portuondo Sao, M. (2004). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. *Revista Cubana de Salud Pública*, 30(4)
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662004000400006&lng=es&tlng=es

Pugliese, J. C. (2005). La integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior en la República de Argentina. Secretaría de Políticas Universitaria. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO12674/>

R

Restrepo, P. (2008); Representaciones sociales de la discapacidad intelectual y su influencia como factor restrictivo para la participación e inclusión social. Trabajo presentado en *13er Congreso Colombiano de Psicología. La Década de la conducta*. Bogotá, Colombia.

Republica de Chile (1994). *Ley 19.248 de Integración Social de las personas con Discapacidad*. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación.

Republica de Chile (2010). Ley 20.422 Norma sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Santiago de Chile: Ministerio de Planificación y Cooperación.

Ridell, S., Tinklin, T., y Wilson, A. (2005). *Disable students in higher education*. . Londres: Routledge.

Rillotta, F., Arthur, J., Hutchinson, C., y Raghavendra, P. (2018). Inclusive university experience in Australia: Perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/1744629518769421>

Robles, Bernardo. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cui Cui*, 18(52), 39-49.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es

Rodríguez, I., Núñez, A., Bulla, J., Lozano A. (2016). Representaciones sociales de la discapacidad en estudiantes universitarios. *Revista Horizontes Pedagógicos* Vol. 18(2) 86-93.

Rodríguez, P., Izuzquiza, D. y Cabrera, A. (2020). Inclusive Education at a Spanish University: The Voice of Students with Intellectual Disability. *Disability & Society*. DOI: 10.1080/09687599.2020.1745758.

Rodríguez, S. y Ferreira M. (2008): Diversidad Funcional: sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la discapacidad. *Revista de Relaciones Laborales (en prensa)*, disponible en: http://www.um.es/discatif/TEORIA/DF_SRDyMAVF.pdf

Rodríguez, S. y Ferreira, M. (2010) From dis-ability to functional diversity An Exercise of Dis-Normalization, *Revista Internacional de Sociología (RIS)* .68, (2), 289-309.

Rodríguez, P. (2012) Pedagogía de la Muerte en personas con Discapacidad Intelectual. Elaboración, aplicación y evaluación de un Programa Educativo (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Madrid.

Rodríguez-Suárez, N., Ballesteros, M. y Ortiz, J. (2011). Representaciones Sociales de discapacidad en Neiva. *Entornos*, 24, 259-276.

Rodriguez, T.; García, M. (coords.) (2007). Representaciones sociales: teoría e investigación. Guadalajara: Pandora. Disponible en https://www.academia.edu/984196/Representaciones_sociales_teoría_e_investigacion

Rojas, M; Fuguet, L. (2015). La discapacidad desde la mirada del otro. *Revista Una Investigación*; Vol. VII, N° 13.

Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano, Foro de Vida Independiente; disponible on-line: http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/pdf/diversidad_funcional.pdf

Rosenblaum, K.E. (1987), “The In-Depth Interview: Between Science and Sociability”, *Social Forces*, 2(2): 388-400.

Roulstone, A. (2013). Investigación sobre la discapacidad en el contexto nórdico: avances y desafíos en los estados de bienestar de inversión 1970–2013. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15 (sup1), 1 - 12.

Ruiz, S. (2016). La figura del asistente personal en la promoción de la autonomía y la vida independiente de las personas con Discapacidad Intelectual. (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Madrid.

S

Saad, D. (2011). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual en un entorno universitario (Tesis doctoral) Universidad Nacional Autónoma de México.

Salinas (2014) Actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior (Tesis Doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona.

Salinas, M., Lissi, M.R., Medrano, D., Zuzulich, M.S, y Hojas, A. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad: Desde la mirada de los estudiantes y docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Trabajo presentado en el *I Congreso Internacional Universidad y Discapacidad, CIUD*, Madrid.

Salinas, M., Lissi, M.R., Medrano, D., Zuzulich, M.S, Y Hojas, A. (2013). La inclusión en la Educación Superior: Desde la voz de estudiantes chilenos con Discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98.

Saloviita, T. (2000). An inclusive adult education program for students with mild to severe developmental disabilities: experiences from a pilot project in Finland. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28, 27-39.

Saloviita, T. (2013). Líneas de desarrollo en investigación social sobre discapacidad en Finlandia entre los años 1970-2010. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15 (1), 38 - 54.

Sandieson, R., Sharpe, V. y Hourcade, J. (Eds.). (2004). *Inclusion and employment in developmental disabilities*. Austin: Proed.

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. España: McGraw-Hill Interamericana.

Santos –Guerra, M.A; (1990); *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa dentro de los centros escolares*. Madrid: Akal.

Sartori, M.L (2010): *Discapacidad y representaciones sociales de la educación especial a la educación inclusiva*- Argentina: editorial Fundación Universidad Nacional de San Juan.

Sartori, M.L. (1998) *Necesidades especiales e integración social en el ámbito universitario*. Argentina: Editorial Multicopy.

Schalock, R., Buntinx, W. H. E., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Craig, E. M., Coulter, D.L., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L. y Yeager, M.H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Clasification, and Systems of Supports* (11th ed). Washington DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Scheerenberger, R.C. (1983). *A history of mental retardation*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Schorn, M. (1999) *Discapacidad, una mirada distinta*. Argentina: Lugar.

Schorn, M. (2005) *La Capacidad en la discapacidad*. Argentina: Lugar.

Serrano, L. (2017) *El impacto familiar del Síndrome de Down: desarrollo y validación de la escala de Síndrome de Down* (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Madrid.

Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) (2013). *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.

Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) (2016). *II Estudio Nacional de la Discapacidad*.

https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad

Shevlin, M., Kenny, M. y McNeela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society*. 19(1). 15- 30.

Stainback S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Stiker, H. (1997). *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Aubier, Dunod.

Stiker, H. (1999). *A History of Disability*. United States of American: The University of Michigan Press.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Suárez, N., Ballesteros, M. y Suárez, J. (2011). Representaciones sociales de discapacidad en Neiva. *Entornos*. 24. [http://www.revistaentornos.com/articulos/20.- representaciones-soci.pdf](http://www.revistaentornos.com/articulos/20.-representaciones-soci.pdf)

Susinos, T., Parrillas, M. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2), 157-171.

T

Tapia, C., Manosalva, S. (2012) Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Estudios y Experiencias en Educación UCSV*, 11(22). 13-34.

Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 823-831.

Toboso, M., Arnau M. ^a S. (2008) La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004>

Toboso Martín, M. (2018) Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Revista Política y Sociedad*. 55(3), 783-804

U

Uditsky, B. y Hughson, E. (2012) Inclusive postsecondary education – an evidence-based moral imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9 (4), 298–302. doi: 10.1111 / jppi.12005

Uditsky, B. y Hughson, A.E. (2008). *Inclusive postsecondary education for adults with developmental disabilities: a promising path to an inclusive life*. Edmonton: Alberta Association for Community Living.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Universidad de Valparaíso. (2013). Universidad Discapacitada-Pasos hacia la inclusión con diversidad funcional intelectual incluidos en un campus universitario. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), 125-146.

V

Valenzuela, B. (2016) La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior chilena, factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia (tesis doctoral) Universidad de Granada, España.

Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de Intervención cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Vega, A. (2010). La educación inclusiva: un deber de justicia. *Revista Intersticios*. Vol. 4(1), 57-77.

Velásquez, E. (2010); La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas (Tesis Doctoral) Universidad de Salamanca, España.

Verdugo, M. A. y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), 7 – 21.

Vidal, R, Cornejo, C; Arroyo, L (2013). La inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile. *Revista Convergencia Educativa Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Católica del Maule*, 2, 93-102.

Von Fürstenberg M.T., y Illanes, L.E. (2017). Formación laboral para jóvenes con diversidad funcional intelectual incluidos en un campus universitario. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2) 125-146.

Z

Zacarías y col. (2015). Los significados de la Inclusión a la Universidad en jóvenes con Discapacidad intelectual: análisis de casos. *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad Libro de Actas*; Salamanca, España.

Zaft, C., Hart, D., y Zimbrich, K. (2004). College career connection: A study of youth with intellectual disabilities and the impact of postsecondary education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(1), 45-53.

Zamsky X. (1981). *Historia de la oligofrenopedagogía*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.

Zuzulich, M. S., Achiardi, C., Hojas, A. M. y Lissi, M. R. (2014). Inclusión de Estudiantes con discapacidad en universidades chilenas: mecanismos de admisión y recursos para su implementación. Recuperado de <http://politicaspUBLICAS.uc.cl>.

ANEXOS

ANEXO1. GUION DE PREGUNTAS ABIERTAS.	293
ANEXO 2. HOJA DE INFORMACION PARA ENTREVISTADO.....	297
ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO	299
ANEXO 4. MATRIZ DE ANALISIS INTERPRETATIVO POR CATEGORIAS.....	300
ANEXO 5. TRANSCRIPCION SIMPLE DE ENTREVISTAS... ..	325
ANEXO 6. RESUMEN CON SEGMENTOS CODIFICADOS- TEXTUALIDADES.....	384

ANEXO 1.

GUION DE PREGUNTAS ABIERTAS

Categorías/ ejes de análisis	Referencia teórica	Preguntas por categoría de análisis
<p>1. Dimensión de la información:</p> <p>Referida a dimensión relacionada con la organización de conocimientos que posee un grupo respecto de un objeto social, en este caso el programa Diplomado de Habilidades Laborales</p>	<p>Los diversos modos de relación que establecemos frente a la discapacidad tienen un fuerte componente que se asocia a nuestra propia construcción de experiencias y las definiciones que hemos construido consecuencia de este proceso. En palabras de Sartori “en los nuevos paradigmas de las ciencias sociales es fundamental el vínculo entre el sujeto historizado y las representaciones sociales en correlación a los cambios que acontecen. (2010, p.30).</p> <p>Para Gómez (2014), el pensar en la discapacidad como un fenómeno social desde la óptica de las ciencias sociales es relativamente reciente y permite reconocerla como un campo “científico, político y social con entidad propia” (p. 393), por tanto, implica asumirla desde un paradigma relacional y por tanto, subsumido al espacio social. Torres Dávila plantea que “la discapacidad como campo, hace referencia a un conjunto de relaciones entendidas como las determinaciones que a partir de una propia lógica determinan sujetos, disposiciones y actitudes” (2004, p. 19).</p> <p>Para Restrepo (2008), la representación social construida en</p>	D1 P1 ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual?
		D1 P2 ¿Qué elementos de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior conoce?
		D1 P3 ¿Que conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?
		D1 P4 ¿Qué conoce usted del programa Diplomado de Habilidades Laborales?
		D1 P5. ¿A través de qué medios o personas conoce el programa?

	<p>torno a la discapacidad toma matices vinculados con el tipo de sociedad en la cual se encuentra inserta, siendo una clara expresión de situaciones o relatos propios aquellos provenientes de espacios diversos, como la cultura o las artes.</p> <p>En este sentido, Pierre Bourdieu (1999) plantea que asumir la discapacidad significa concebirla como un espacio social, un microespacio o microcosmos de existencia cotidiana, que, aunque es común, no es universal ni generalizable pues define experiencias vitales de un grupo de personas que implican posiciones y relaciones.</p> <p>En los planteamientos de García y Fernández (2005), se entiende que, si bien la discapacidad tiene un origen en el individuo, sus reales dimensiones están en los procesos sociales, subsecuentes a las opciones de interacción interpersonal e interinstitucional y además en las posibilidades que ofrece el contexto. Frente a esto, es importante comprender que ha prevalecido en la sociedad una mirada de lástima, subvaloración y un aparente deseo de inclusión sobre las personas en condición de discapacidad.</p>	<p>D1 P6. ¿Qué imagen tiene usted respecto del programa?</p> <p>D1 P7. ¿Qué características o elementos del programa le parecen relevantes o interesantes? ¿por qué?</p>
<p>2. Dimensión del campo de representación:</p> <p>Referida con la visualización del contenido en términos de propiedad positivas o negativas, factores ideológicos, imagen y modelo social circunscrito a la incorporación de personas en situación de discapacidad a la Educación Superior, en este caso mediante el Programa Diploma en habilidades laborales de la UNAB</p>	<p>En los planteamientos de García y Fernández (2005), se entiende que, si bien la discapacidad tiene un origen en el individuo, sus reales dimensiones están en los procesos sociales, subsecuentes a las opciones de interacción interpersonal e interinstitucional y además en las posibilidades que ofrece el contexto. Frente a esto, es importante comprender que ha prevalecido en la sociedad una mirada de lástima, subvaloración y un aparente deseo de inclusión sobre las personas en condición de discapacidad.</p>	<p>D1 P8. ¿Cuáles han sido las relaciones y/o establecidos con el programa y las razones de estos?</p> <p>D2 P1. ¿Qué significa para usted al programa?</p> <p>D2 P2. ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?</p> <p>D2 P3. ¿Con qué imagen o idea relaciona usted el programa?</p>
<p>3. Dimensión de la actitud:</p> <p>Referida a la orientación favorable o desfavorable con el objeto de representación social, en lo particular, la relación con personas en situación de discapacidad intelectual en el marco de las relaciones de comunidad académica y estudiantil, barreras y apoyos respecto del Programa Diploma en habilidades laborales de la UNAB</p>	<p>Así, las representaciones sociales sobre la persona con discapacidad pueden ser asumidas y vinculadas con un imaginario social desde las creencias y tradiciones, a partir de un discurso y una representación específica.</p> <p>En este sentido:</p> <p>El imaginario social siempre existió, está sustentado por las ideas, creencias y mitos que cada pueblo</p>	<p>D3 P1. ¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con DI que forma parte de la oferta de la Universidad Andrés Bello?</p> <p>D3 P2. ¿Cuál es el apoyo real que usted cree brinda la</p>

	tiene y se trasmite de generación en generación (Schorn, 2005 en Sartori, 2010, p. 23).	Universidad a los estudiantes con DI?
		D3 P3. ¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con DI?
		D3 P4. Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?
		D3 P5. ¿Qué barreras siente que existen para los estudiantes del programa en la incorporación a los espacios universitarios de esta institución?
		D3 P6 ¿Qué beneficios cree usted que brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad la existencia del programa y la inclusión de estudiantes con D.I?
		D3 P7. ¿Qué compromiso establece usted para con el programa?
		D3 P8 ¿Qué acciones desarrolla usted en torno al programa?¿ por qué?

ANEXO 2

HOJA DE INFORMACION PARA ENTREVISTADO



Hoja de información

Título del proyecto de investigación:

“Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad”

Datos Investigador responsable:

Dr. Pablo Rodríguez Herreros(pablo.rodriguez@uam.es)

Facultad de Formación de profesorado y Educación

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Datos del doctorando:

María Pilar Calderón Albornoz (mariap.calderon@estudiante.uam.es)

Estimado participante:

Has sido invitado a un estudio titulado “Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad”, el propósito de este documento es que dispongas de la información necesaria para decidir aceptar o rechazar tu participación en este estudio.

¿Qué objetivos tiene el estudio?

- Describir los cambios en la construcción de las representaciones sociales de los miembros de la comunidad académica y estudiantil respecto de la participación activa en la universidad de personas con discapacidad intelectual, en el caso particular, del Programa

Diploma en Habilidades Laborales perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello.

¿En qué consiste tu participación?

- En la participación en una entrevista semi estructurada, actividad que para efectos de los datos será registrada mediante grabación de audio y registro escrito de quien entrevista. Dicha actividad durará aproximadamente 30 a 45 MINUTOS, la cual será efectuada durante una sola sesión de conversación y realizada en dependencias de la Facultad de Educación y/o en su espacio laboral de ser ello factible durante la jornada laboral.

¿Cómo se preservará la confidencialidad de los datos?

- Todos los datos que se recojan de las entrevistas grabadas serán transcritos para luego ser codificados y asociadas las respuestas a los participantes, de acuerdo a los criterios de selección de la muestra de estudio considerando para ello el nombre completo y cargo o función ejercida en la institución al momento de la entrevista. La información es de carácter privado y confidencial para el uso exclusivo en relación con los fines científicos de la investigación.

El investigador responsable, en calidad de custodio de los datos, tomará todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos. En el caso de las grabaciones, estas serán custodiadas bajo llave por 5 años.

¿Con quién puedo contactar si me surgieran dudas o cualquier otra cuestión referida a este estudio?

Pueden dirigirse al:

Investigador responsable: Dr. Pablo Rodríguez Herreros

(pablo.rodriguez@uam.es)

Doctoranda. Mg. María Pilar Calderón Albornoz

(mariap.calderon@estudiante.uam.es)

ANEXO 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento informado

Declaro:

1. Que he leído y entendido toda la información oral y escrita en relación a la participación en el proyecto titulado “Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad”.

2. Se me ha entregado una copia de la hoja “Consentimiento informado”, fechado y firmado. Se me han explicado las características y el objetivo del estudio.

3. He tenido la oportunidad de debatir y preguntar sobre dicha información y he recibido las respuestas adecuadas por parte de alguno de los miembros del equipo investigador encargado de este estudio.

4. Se me ha asegurado que se mantendrá la confidencialidad de mis datos.

5. El consentimiento lo otorgo de manera voluntaria y soy consciente de que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento del mismo, por cualquier razón y sin que tenga dar explicación alguna.

6. De forma libre y consiente otorgo consentimiento para que la entrevista pueda ser grabada en audio y posteriormente transcrita

Firma del/ la participante

Firma estudiante

Programa de Doctorado en Educación UAM

En....., a.... dede 2019.

ANEXO 4

MATRIZ DE ANALISIS INTERPRETATIVO POR CATEGORÍAS

OBJETIVO: Identificar las representaciones sociales construidas por los miembros de la comunidad universitaria acerca de la participación activa en la universidad de personas con discapacidad intelectual			
DIMENSIÓN N	CATEGORÍA A	SUB-CATEGORÍA	REFERENCIA A
Información: Organización del conocimiento sobre el Programa Diploma en habilidades laborales de la UNAB.	Conocimiento Enfoque Inclusivo	Discapacidad intelectual *a partir del procesamiento de la información, es posible afirmar que los estudiantes son quienes tienen un conocimiento más vago respecto a la D.I. y lo asocian al ser “diferente en la forma de aprender”; presentan el interés por informarse mayormente pues consideran que es fundamental para una sociedad como la actual el saber cómo enfrentar las capacidades diferentes siendo un rol social que ya no está sujeto a cuestionamiento alguno, sino como un deber por parte de la sociedad civil y un derecho para cuyas personas que enfrentan esta realidad, tanto ellos como sus familias.	“(…) es una condición permanente que afecta tanto al sujeto en cuestión como a su entorno, haciendo que este último deba adaptarse para recibirlo” (Estudiante 1) “Es como pucha se supone una disminución de la capacidad que tendrían de coeficiente intelectual pero que influye más en lo intelectual que lo social” (Estudiante 3) “Conozco que es un aprendizaje más lento o un poco más lento depende del nivel de discapacidad, que afecta la madurez de la persona y que claramente es por eso que el trato de repente o la mayoría de las veces es distinto, con un poco más de paciencia, no sabría cómo explicarlo, se me hace medioobvio así que no sabría explicarlo más” (Estudiante 5)

			<p>“La discapacidad intelectual implica una serie de limitaciones en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder ante distintas situaciones y lugares” (Estudiante 6)</p> <p>“Es una de los tipos de discapacidad que existen, existen diferentes grados; y su origen pueden ser genética, como adquirida” (Estudiante 7)</p> <p>“Conozco que tienen habilidades diferentes, que sus capacidades son diferentes, pero que son personas como cualquiera de nosotros” (Directivo 1)</p> <p>“Son personas con “distintas capacidades”” (Directivo 3)</p> <p>“Las personas tienen discapacidad, no son discapacitadas, es decir, es una condición flexible, donde con los apoyos necesarios y el trabajo adecuado, se pueden ir adquiriendo habilidades y rehabilitando” (Docente 1)</p> <p>“ Es una condición del desarrollo que afecta las capacidades intelectuales o más bien algunas de las habilidades intelectuales, además</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			de la conducta social”(Docente A)
		<p>Inclusión en Educación Superior</p> <p>*este es el apartado de mayor desconocimiento por parte de los entrevistados, reconocen que no tiene más información y referencian a lo que les gustaría que fuese o bien a lo que han ido escuchando, relacionando también el nombre del programa con el tipo de estudiante que ingresa.</p>	<p>“(…) integran a alumnos con capacidades diferentes para que puedan tener autonomía y estudiar para obtener un trabajo” (Estudiante 1)</p> <p>“Lo relaciono con integración de personas que tienen capacidades diferentes, no es que ellos como personas sean diferentes, es complejo de explicar” (Estudiante 2)</p> <p>“aprendí que la inclusión la hacemos nosotros” (Estudiante 5)</p> <p>“La inclusión en nuestra universidad es considerada como un proceso permanente, en el que debemos estar disponibles para trabajar en la identificación y eliminación de las barreras de participación y aprendizaje que pudieran experimentar los miembros de la comunidad” (Estudiante 6)</p> <p>“es que es imposible que una carrera se abra a recibir estudiantes con DI; puede ser con otro tipo de discapacidad que sí pueda abrirse, yo me pongo en el caso de una educadora de párvulo, no basta con que sea buena con los niños, tiene que tener</p>

		<p>contenidos, análisis, reflexión, sobre su práctica y lo que está pasando para sacar adelante a los niños []si no es por medio de este tipo de programa no veo cómo se pueden sumar a una carrera común y corriente” (Directivo 1)</p> <p>“Yo en los programas de los colegios considero que no integran a las personas con D.I. porque en realidad van a calentar el asiento, no avanzan, acá en cambio avanzan, cada uno es un individuo y va avanzando”;</p> <p>“brindamos un programa adaptado para todos los estudiantes que ingresan al mismo” (Directivo 2)</p> <p>“Las políticas públicas indican “la igualdad de oportunidades” en la educación superior; sin embargo, para poder ingresar, las normas del Ministerio de Educación señalan que deben entrar a la Educación Superior vía PSU, por lo que hay un vacío legal, ya que entonces no se considerarían las personas que tienen D.I.” (Directivo 3)</p> <p>“Poder adaptarnos a las necesidades de nuestros estudiantes, y no al revés, asegura de cierta forma que el</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>aprendizaje tiene un entorno adecuado para que suceda” (Docente 1)</p> <p>“ Lo entiendo como las posibilidades de acceso a actividades en la universidad para los jóvenes con discapacidad o para las minorías, es un concepto difícil de llevar a una definición concreta porque es muy ambiguo y amplio todavía” (Docente A)</p>
	Conocimiento de Política Pública	Ley de inclusión: asocian principalmente a la ley de inclusión laboral, conociendo escasamente de qué trata.	<p>“Hay algunas leyes en Chile que intentan integrar a todo ser humano perteneciente a esta sociedad para que pueda trabajar o estudiar sin ser excluidos” (Estudiante 1)</p> <p>“A lo más sabía que existían leyes que ahora hay que tener un porcentaje de personas con discapacidad pero dentro del trabajo” (Estudiante 3)</p> <p>“no sé si hay leyes que digan que se tiene que tener” (Estudiante 5)</p> <p>“hoy en día las empresas se han preocupado algunas, de la inclusión laboral, algunos las ocupan no con fines de inclusión como lo que pasa con lo ambiental, se usa para vender” (Estudiante 8)</p> <p>“el gobierno tiene la ley de inclusión , donde a las empresas</p>

		<p>se les obliga a tener una cuota mínima de inclusión en los puestos de trabajo” (Directivo 1)</p> <p>“ Esta es una puerta legal para empresas en lo concreto , que tiene que ver con las cuotas de disponibilidad para espacios laborales, también está vinculada a la educación , pero en el sistema escolar y con relación a el derecho a la educación sin discriminación, pero no toca el tema de la discapacidad en la educación” (Docente A)</p>
	<p>Derecho a la educación: emana principalmente de quienes se encuentran en cargos directivos, estudiantes de último año y docente, pues quienes cursan sus primeros años de pregrado no tienen mayor conocimiento al respecto, pero si se muestra dispuestos a aprender.</p>	<p>“es un espacio para que las personas con capacidades diferentes se sientan incluidas y puedan vivir la experiencia universitaria como cualquier joven chileno” (Estudiante 1)</p> <p>“en la u hay un diplomado de habilidades laborales que es para persona con otras habilidades enfocado para que encuentren trabajo. Es todo lo que conozco respecto a la política pública” (Estudiante 2)</p> <p>“Algunos de los principios de la política de educación especial establecen que la educación es un derecho para todos” (Estudiante 6)</p> <p>“Si nosotros tenemos la oportunidad, me parece</p>

			<p>adecuado que ellos también. Ni siquiera es parte de un cuestionamiento” (Estudiante 7)</p> <p>“hay que cumplir condiciones de autonomía mínimas para que se puedan desenvolver [e incorporar en el programa], es decir, deben saber moverse solos en la sede” (Directivo 2)</p> <p>“Es como un derecho elemental para todos, que incluye entonces la universidad también, pero con condiciones y capacidades determinadas. En nuestra universidad existe un programa para jóvenes con Discapacidad Intelectual, que apunta a esa idea” (Docente A)</p>
<p>Campo de representación: Visualización del grupo de análisis respecto a la incorporación de personas con D.I. a la educación superior</p>	<p>Imagen sobre la Discapacidad Intelectual</p>	<p>Valoración y Subvaloración de habilidades: el discurso desde el imaginario alude a habilidades que creen pueden tener, o bien que han escuchado que tienen, sin embargo destacan también aspectos diferenciadores (evaluar)</p>	<p>“Imagino que tratan de evaluar sus capacidades y de acuerdo a eso van explotando lo que más tienen desarrollado, los trabajos que le puedan dar, y eso explotarlo a lo máximo para que ellos se desempeñen libremente” (Estudiante 3)</p> <p>“Los pasan a llevar creyendo que son diferentes pero no es así” (Estudiante 4)</p> <p>“todos podemos lograr nuestros objetivos si trabajamos duro por ellos, el conocernos y</p>

		<p>normalizar las diferencias, todos somos diferentes y tenemos distintos ritmos de aprendizaje” (Estudiante 6)</p> <p>“yo creo que son capaces igual que nosotros pero aprenden de forma diferente, hacer una cosa más didáctica, no fórmulas y memorias sino que didáctica”; “son tan felices, me gustaría ser como ellos, qué ganas de ser así” (Estudiante 8)</p> <p>“Claro que con ellos hay que tener otro tipo de trato dependiendo de su forma de expresarse y las habilidades que tengan” (Directivo 1)</p> <p>“la mayoría de los alumnos que han pasado por mi sala, parten siendo jóvenes muy cerrados, a veces con miedo o sin querer relacionares, algo tímidos y disminuidos. Ya al finalizar el primer semestre cambian del cielo a la tierra, se abren más, conversan, pololean y, por sobre todo, abren la puerta emocional para que pueda ser parte de su mundo” (Docente 1)</p> <p>“A pesar de los avances y todas las recomendaciones internacionales, se sigue desde una mirada proteccionista, con conductas sociales que no cambian como esto de pensar que son</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			personas con limitadas capacidades” (Docente A)
		<p>Comparación (normal/anormal): dejo en rojo esto para que le demos una vuelta, ya que surge en el discurso en varias oportunidades el ser “normales” pero no sé si el marco teórico enuncia una forma de abarcar este aspecto.</p>	<p>“(…)una joven con síndrome de Down se nos unió en una conversación que teníamos con mis amigas y nos mostró que a pesar de todo, ella era una persona normal” (Estudiante 1)</p> <p>“Yo siento que ahora la sociedad no acepta a las personas con discapacidad, aunque hayan programas inclusivos los marcan igual pero no debería ser eso así, personas normales igual que todos, no generar una diferencia” (Estudiante 2)</p> <p>“creo que solo eso les falta, darnos la oportunidad de tener que comunicarnos con ellos, que su realidad no es muy diferente a la nuestra” ; “Inclusión como humana entre todos, sería tan lindo que los conocieran, son tan lindos, tan buenas personas” (Estudiante 5)</p> <p>“a las personas con discapacidad intelectual les cuesta más que a los demás aprender, comprender y comunicarse” (Estudiante 6)</p> <p>“Ayer mismo un D.I. se tituló, y lo saludé, lo felicité y es una persona normal, o sea, como que uno dice</p>

			<p>claro tiene discapacidad pero aprenden igual, son personas”; “El estereotipo de que somos normales y ellos son raros, se ve mucho allá en Las Condes” (Estudiante 8)</p> <p>“lo toman como normal fíjate, no genera, así como qué, no, no”; “igual son alumnos que se hacen notar, cuando están en recreo hablan más fuerte pero las alumnas como que lo toman con más naturalidad”; “Uno siempre se los imagina como que no tienen mucho que aportar y a todos nos ha abierto la mirada un poco” (Directivo 1)</p> <p>“ Son estudiantes con una condición distinta sin duda, pero que a lo largo del programa se van incorporando a las actividades universitarias y a la vida, lo que hace que por momentos la diferencia no se note” (Docente A)</p>
	Interacción con personas con D.I.	Valoración positiva de la experiencia (para las otras carreras): vinculado principalmente a la voluntad de relacionamiento y a la biografía que traen consigo quienes se interesan en relacionarse, ya que si bien el programa existe y todos pueden	<p>“A mi parecer enriquece mucho el poder conocer personas diferentes ya que de esta manera ambos pueden aprender el uno del otro y así cambiar opiniones acerca de algo” (Estudiante 1)</p> <p>“Sí hablo mucho con ellos, los saludo, tiramos la talla, conversamos. Porque desde chica me intento</p>

		<p>relacionarse, queda a voluntad de los estudiantes de pregrado regular el vincularse efectivamente o no.</p> <p>Quienes aportaron a esta investigación tienen un vínculo con el programa desde la experiencia personal en su participación de talleres extra programáticos o prácticas profesionales, y coincide con su experiencia de vida social y familiar se ven enfrentados a personas con D.I.</p>	<p>relacionar con esas personas porque encuentro que son más sinceras con uno” (Estudiante 2)</p> <p>“Yo iba en un colegio con inclusión pero a los chicos los sacaban de la sala y les hacían clases en otros lados, entonces eso no es inclusivo y en la u pasa lo mismo” (Estudiante 4)</p> <p>“(…)mi mamá es profesora de educación diferencial, entonces desde chico me llevaba al colegio entonces sé cómo abordarlos, tengo más trato con ellos” (Estudiante 3)</p> <p>“conocer algo que yo no era muy lejana, porque tenía disposición pero fue un desafío de crecimiento personal también y que va a traer frutos a lo que va a ser mi desempeño a futuro” (Estudiante 5)</p> <p>“La educación inclusiva aporta más a la persona sin discapacidad que a quienes la tienen” (Estudiante 6)</p> <p>“si te toca cómo vas a reaccionar? Vas a tener que tener la experiencia, incluirlas, decir somos iguales, démosle para adelante, dejar los estereotipos de lado, dejar eso de lado cachai y ponerse a trabajar en el fin de la empresa” (Estudiante 8)</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>“en la apertura de mente, el ver personas distintas, el ver que ellos tienen fortalezas que a lo mejor uno no tiene y que hay que potenciarlos por ese lado; la tolerancia” (Directivo 1)</p> <p>“Es un programa que les sirve mucho a todos porque los demás se nutren de ellos al tener el espacio de verlos, rodearse de estas personas pero sabiendo que son eso, personas, no determinarla por las condiciones” (Directivo 2)</p> <p>“Un cariño enorme, por los logros que los alumnos tienen y al equipo directivo y de académicos que lo conforman” (Directivo 3)</p> <p>“Los alumnos me han enseñado a ver la vida de otra forma, mucho más positiva y sin miedo a que los cambios pueden suceder”; “. Les entrega herramientas para la vida, donde la próxima vez que se enfrenten a alguien con D.I. o cualquier otro tipo de discapacidad, ya no parte desde cero en su actitud o reacción ante lo que le suceda” (Docente 1)</p> <p>“ Es impresionante lo que esta experiencia permite para quienes rodeamos a estos</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			jóvenes en cambio de mentalidad, actitud, tolerancia, aceptación...a veces creo que ganamos los profesores y estudiantes de las diversas carreras más que ellos mismos...es fantástico”(Docente A)
		<p>Valoración positiva del programa: referente a la oportunidad de acceso que brinda, su funcionamiento académico y a la infraestructura que han ido adaptando.</p> <p>*quienes fueron entrevistados valoran muy positivamente que exista este programa, consideran que brinda una oportunidad que otras instituciones de educación superior también deberían brindar y que no fuese una excepción sino la regla el considerar espacios para desenvolverse después de terminarla educación secundaria.</p> <p>Valoran la existencia de infraestructura acorde a sus necesidades como un aspecto muy relevante y donde han cumplido bien quienes dirigen el mismo.</p>	<p>“los profes que siempre están dispuestos a ayudarlos, conversan con el resto de las personas, los motivan a que hablen con las demás personas” (Estudiante 2)</p> <p>“Tener vida universitaria con los temas complementarios, les da la infraestructura y les da la posibilidad de incorporarse” (Estudiante 3)</p> <p>“si nosotros viéramos y tuviéramos información de cómo relacionarnos con ellos es un apoyo mutuo, les sirve a ellos y nos sirve a nosotros, la universidad sería como la infraestructura y las herramientas, pero la gente es la que hace los espacios” (Estudiante 4)</p> <p>“(…) ha permitido que nuestra comunidad no entienda la igualdad como uniformidad, sino como respeto a las diferencias” (Estudiante 6)</p>

			<p>“Pesé a que es un programa para pocos jóvenes y con recursos, puede ser el inicio para muchas familias y jóvenes que creen en que la discapacidad no sea un obstáculo para desarrollarse en la sociedad” (Estudiante 7)</p> <p>“La infraestructura está adaptada para ellos, la universidad tiene de todo, tiene rampas, escaleras, ascensores, totalmente”;</p> <p>“la universidad les da la oportunidad de explotar sus habilidades y hacérselas ver a ellos para que las puedan aplicar en su vida” (Estudiante 8)</p> <p>“Es un enriquecimiento para la facultad, no solo para los estudiantes del programa, sino que para todos los que nos desempeñamos acá”;</p> <p>“Está super resguardado también por la gente que trabaja en el diploma que puedan ser autónomos pero sin que corran peligro, por lo tanto, lo primero que hacen es acá dentro de la universidad cómo manejarse, no pueden salir solos a no ser que ellos puedan movilizarse solos” (Directivo 1)</p> <p>“me emociona profundamente hablar del programa, hablar de nuestra labor, de lo que</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>ellos han logrado, he visto demasiados casos donde los logros son impresionantes” (Directivo 2)</p> <p>“ Dificil cuantificar las ganancias y logros...desde ser una enseñanza para todos hasta ser lucha por incluirse, de los estudiantes del programa y sus familias”(Docente A)</p>
<p>Actitud: Orientación del grupo de análisis con el Programa Diploma en habilidades laborales de la UNAB y la relación con personas con situación de D.I. en el contexto universitario.</p>	<p>Facilitadores de inserción de personas con D.I. : desde la visión de los entrevistados el aporte hacia las personas con D.I. se encuentra en estas dos áreas</p>	<p>Inserción social</p>	<p>“(….)les permite desenvolverse en un espacio universitario, aprender, lograr sus objetivos y así lograr ser autónomo en un espacio protegido y conocido por los alumnos” (Estudiante 1)</p> <p>“Ellos saben incluirse, los que tenemos el problema somos nosotros” (Estudiante 5)</p> <p>“apoyamos y brindamos ayuda al que lo necesite, bajo una mirada normalizadora, aspirando a que los alumnos puedan desenvolverse de la manera más autónoma posible en el futuro” (Estudiante 6)</p> <p>“Herramientas de autonomía, que sean independientes, y que ellos sepan y sientan que son parte de la sociedad” (Estudiante 7)</p> <p>“es darle una oportunidad a las personas que se lo</p>

		<p>merecen o sea, es como decirlo, este diplomado es solo para discapacidad, cierto? Es abrirles las puertas y que tengan un título educativo y se puedan incorporar en la sociedad” (Estudiante 8)</p> <p>“Se les ayuda a sentirse competentes, a tener una red de amigos más grande, a proyectarse como alguien que aporta en la sociedad” (Directivo 1)</p> <p>“puedan estudiar, relacionarse con los otros, por eso tienen que ser personas que puedan sociabilizar, sin conductas agresivas, con un grado de comprensión comunicacional medio, que puedan hablar y darse a entender” (Directivo 2)</p> <p>“Una enorme oportunidad de mejorar la calidad de vida y poder insertarse en la sociedad” (Directivo 3)</p> <p>“Les entrega la experiencia universitaria cotidiana: compartir los mismos espacios que otros estudiantes, desde almorzar en el mismo casino, hasta comprar en el mismo kiosco o ir al mismo baño” (Docente 1)</p> <p>“ Les abre experiencias de desarrollo social, de comprensión de la vida, autonomía...()</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			entrega dignidad”(Docente A)
		<p>Inserción laboral: asociado a la oportunidad de adquirir un trabajo que les permita independencia y constituirse como un aporte económico para las familias.</p> <p>*en este aspecto quienes tienen D.I. son relacionados a un gasto para las familias y una dependencia indefinida en su ciclo evolutivo, por tanto, el que se les colabore en adquirir herramientas prácticas potencia su autonomía y los entrevistados ven esto como un aspecto destacable del programa.</p>	<p>“lo encuentro positivo porque ellos se van a sentir cómodos haciendo sus cosas y más que tengan una paga por esto, una persona que pueda aportar más a su familia, porque antes en realidad era una carga” (Estudiante 3)</p> <p>“Lo encuentro ideal, les da una oportunidad más para entrar al mundo laboral, podrían desempeñarse bien en un contexto de trabajo, les da independencia “ (Estudiante 3)</p> <p>“favorecer su integración al medio familiar, social y laboral a futuro y por último, desarrollar habilidades laborales específicas” (Estudiante 6)</p> <p>“Darles una oportunidad para incluirse en la sociedad y laboralmente, que es lo creo más importante porque en la universidad no van a estar más de 3 años y de ahí defenderse con algo” (Estudiante 8)</p> <p>“Sino estuvieran en este programa estarían en sus casas, sin posibilidades de convertirse en un aporte concreto para su familias” (Directivo 1)</p> <p>“Esto no es un diplomado, no es</p>

			<p>conducente a un grado, la idea de nosotros es que ellos puedan salir al mundo del trabajo con más y mejores herramientas, por ello tienen que ser personas que puedan incorporarse en el futuro al mundo del trabajo, quienes no cumplen con estos mínimos lamentablemente no pueden ingresar” (Directivo 2)</p> <p>“Creo que para muchos de ellos les abre una puerta en lo emocional a plantearse realmente que pueden insertarse laboralmente luego de cumplir con el programa” (Docente 1)</p> <p>“ Les entrega herramientas de autonomía , de confianza y abre puertas de inclusión laboral”(Docente A)</p>
	<p>Barreras para la inserción de personas con D.I. en la educación superior</p>	<p>Barreras a nivel legislativo</p> <p>*en Chile se requiere de un avance legislativo en la materia que se constituya como facilitadores de la inserción a la educación superior y con ello, en la mejora de la calidad de vida de quienes viven con D.I. y sus familias.</p> <p>Los entrevistados reconocen que no hay facilidades para estas personas.</p>	<p>“En Chile no hay ningún facilitador, a mi parecer hay más obstáculos que aceptación hacia ellos <i>[personas con D.I.]</i>” (Estudiante 1)</p> <p>“Es difícil incorporarse, no creo que las universidades sean facilitadores por eso existen carreras especializadas que se ofrecen para ellos” (Estudiante 2)</p> <p>“A la educación superior en general, ninguno, se les dificulta su camino, no tienes espacios aptos</p>

			<p>para ellos ni oportunidades dirigidas” (Estudiante 3)</p> <p>“ La lentitud en la implementación de leyes laborales que obliguen a empresas a contratar y respetar los contratos de estos chicos en la misma condición que otros trabajadores....como que no es tema para el estado” (Docente A)</p>
		<p>Barreras a nivel económico</p> <p>*esto no se repitió en todas las entrevistas pero lo destaco porque me parece relevante de mencionar que en el imaginario también se encuentra que el avanzar en la educación superior es correlacional con el nivel socioeconómico, lo que la familia pueda pagar.</p>	<p>“(…) solo familias con recurso, pueden tener especialistas multidisciplinarios para el apoyo integral; mientras que, los sin recursos son incorporados a fundaciones, optando por algunos oficios” (Estudiante 7)</p> <p>“en la educación superior recién se están abriendo las oportunidades de incorporación, pero las condiciones están lejos de ser de igualdad con alumnos convencionales. No tienen derecho a becas, pase escolar, o beneficios similares a cualquier estudiante de pregrado”; “Al no ser una carrera acreditada o de pregrado, las becas o beneficios a los que se puede optar, son pocos o nulos, por lo que se hace muy cuesta arriba participar de una instancia como esta para la mayoría” (Docente 1)</p>

			<p>“ Es complejo porque son programas caros, no reciben subvención del estado y por lo mismo es poca la oferta” (Docente A)</p>
		<p>Barrera interpersonal (lo desconocido): emanan afirmaciones referentes a quienes tienen dificultades para relacionarse con personas con D.I. ligadas al desconocimiento de cómo vincularse.</p>	<p>“En que todavía hay personas que no lo aceptan completamente, que no hay una aceptación de toda la universidad” (Estudiante 2)</p> <p>“Hay algunas personas sin discapacidad que les cuesta toparse con estas personas” (Estudiante 3)</p> <p>“otras personas tampoco se interesaban en ser parte de la obra, y nosotros era por el curso que teníamos una nota en juego y decidimos vincularnos” (Estudiante 4)</p> <p>“hay gente que no se acerca porque no sabe cómo tratarlos, nosotros nos acercamos a la hora de almuerzo pero porque ya los conocemos” (Estudiante 5)</p> <p>“visualizaría más su comportamiento, el cómo son, ya que la mayoría ven a estos jóvenes como raros, sin saber cómo actuar cuando ellos griten o lloran, sin comprenderlos” (Estudiante 7)</p> <p>“A mí no me molesta, que de repente gritan o hablen más fuerte pero hay</p>

			<p>personas que les molestan y se paran y se van” (Estudiante 8)</p> <p>“Hay una convivencia, juntos, pero no revueltos como se dice. Uno los ve, se topa con ellos en los pasillos, incluso en el almuerzo preguntan cosas, pero no tenemos clases en común” (Directivo 1) “la misma discapacidad, es una barrera”</p> <p>“ Todavía no es inclusión plena, son espacios, generalmente en los pasillos, casino ...pero no en actividades académicas o de la universidad” Docente A)</p>
	Mejoras posibles hacia el programa académico	Visibilización: entendido como la necesidad que manifiestan los estudiantes y docentes de que el programa sea mayormente difundido, a la misma escala que los programas de pregrado regular	<p>“Para poder recibir a estudiantes con D.I la universidad debería tener a todos los alumnos de las diferentes carreras, profesores, funcionarios de aseo, etc. en conocimiento de la existencia del programa” (Estudiante 1)</p> <p>“Por los talleres deportivos, sino no hubiese sabido porque la universidad no hace difusión de este programa como sí lo hace de todas las otras carreras” (Estudiante 3)</p> <p>“Una obra de teatro en la que compartimos, me enteré sobre lo que pueden estudiar, antes de esto no conocía el</p>

		<p>programa” (Estudiante 4)</p> <p>“Falta información, yo no tenía idea, me enteré porque conversé con la Fran que era profesora del diploma y yo lo sé porque me interesa el tema y lo he estudiado” (Estudiante 5)</p> <p>“te manden un correo te digan que se licenciaron estos chicos y hacerles algo, saber más cachai? No que todo sea tan escondido, porque al esconder es discriminas. Ayer en redes sociales no salió que se estaban titulando, mi amigo no salía, entonces si era ingeniería salía”; “Es un programa silencioso, los quieren incluir pero los mantienen aparte” (Estudiante 8)</p> <p>“Conozco el programa de acá porque estamos en la misma facultad, en el mismo espacio, pero no nos relacionamos directamente con el programa así que no tengo mayor conocimiento del detalle interno” (Directivo 1)</p> <p>“Creo que falta visibilización del trabajo realizado. No hay plataformas reales para mostrar el trabajo, el sitio web del programa es genérico, no hay una actualización de lo que ahí aparece, o las actividades que se</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>desarrollan” (Docente 1)</p> <p>“Falta invertir en dar a conocer el programa como alternativa académica o universitaria, las familias se enteran por contactos o por derivación de alguna persona. No hay un sitio con información ni con la historia que es larga y con grandes hitos” (Docente A)</p>
		<p>Espacios académicos vinculantes/inclusivos: el programa funciona de forma inclusiva entre los mismos estudiantes con D.I. pero no en relación a las personas que estudian programa académicos de pregrado regular, manifestando ellos el requerimiento de tener espacios académicos comunes.</p>	<p>“No hay opción para tomar ramos juntos pero si me hubiesen dado la opción lo tomaría altiro” (Estudiante 2)</p> <p>“(…) siento que si los derivan a ese diplomado ya están marcando que son diferentes y siento que ellos igual se dan cuenta porque no son tontos y se dan cuenta de estas diferencias” (Estudiante 2)</p> <p>“me gustaría que ellos tuvieran la posibilidad de conocer nuestras clases y nosotros las de ellos” (Estudiante 3)</p> <p>“podríamos hacer ayudantía junto a ellos, cosas así, tener ramos comunes” (Estudiante 4)</p> <p>“si lo piensas los con discapacidad a este edificio y los otros a este otro, pero sí hay un casino compartido y ahí están todos y es una manera de inclusión</p>

		<p>pero claro las aulas claro podría ser que se dijera chiquillos hoy hacemos la clase así y vamos a invitar a un par de chicos, o al revés” ; “Incluirlos más en el tema académico, por último un electivo, meterlos en algún lado, que te sirva para interiorizarte para culturizarte” (Estudiante 8)</p> <p>“en la semana de la educación, que es donde entran en contacto todos, entonces las que están estudiando o las alumnas nuevas, me ha pasado que los ven y preguntan, que por qué, que quiénes son, qué estudian, se interesan” ; “podría ser un desafío, hacer algo, un taller extraprogramático, algo para incluirlos, que también ha sido un gran desafío el pensar incluir a todas las carreras en las distintas asignaturas” (Directivo 1)</p> <p>“creo que hace falta crear mejores redes dentro de la misma escuela se podría conversar con psicopedagogía, o carreras afines que desde su especialidad pudiesen apoyar este tipo de cosas en el programa” (Docente 1)</p> <p>“ Generar actividades conjuntas por ejemplo participar de las asignaturas transversales o sello,</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			tener electivos en conjunto o trabajo colaborativo con estudiantes de otras carreras en actividades de vínculo con el medio”(Docente A)
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 5

TRANSCRIPCION SIMPLE DE ENTREVISTAS



Investigación doctoral **“Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso”**

*María Pilar Calderón Albornoz
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

ENTREVISTA 1, DIRECTORA DE EDUCACIÓN PARVULARIA

- 1- En términos generales, ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual?
(en **adelante** **D.I**)

R: Conozco que tienen habilidades diferentes, que sus capacidades son diferentes, pero que son personas como cualquiera de nosotros. Pueden tener dificultades para moverse por si solos, para relacionarse con los demás o de otro índole, puede ser a nivel motor también, tienen grado diferentes de autonomía (*se queda pensando*); pero son personas en resumen, como tú y como yo.

Claro que con ellos hay que tener otro tipo de trato dependiendo de su forma de expresarse y las habilidades que tengan, conozco, sí conozco a personas con discapacidad intelectual y motor también.

- 2- ¿Qué elementos conoce de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior?

R: sé que ahora el gobierno tiene la ley de inclusión, donde a las empresas se les obliga a tener una cuota mínima de inclusión en los puestos de trabajo, eso les ha ayudado harto al acceso laboral que tienen. Había un chico también que nos emocionó a todos, que ganó el premio de excelencia del diploma y él andaba siempre en burrito y para subir a recibir el premio no quiso ir con el burro, sin ayuda, subió la escalera solo y caminó. Y eso uno lo va viendo, es algo que nos llega a todos, que emociona

el ir viendo sus logros y sus avances en cosas que para otros pueden ser mínimas pero en ellos da cuenta de progresos significativos.

- 3- ¿Qué conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?

R: Conozco el programa de acá porque estamos en la misma facultad, en el mismo espacio, pero no nos relacionamos directamente con el programa así que no tengo mayor conocimiento del detalle interno, como sí lo tengo de mi escuela y de las otras escuelas de esta facultad, pero este programa funciona con su propia administración y coordinación entonces no tengo mayor información al respecto. Solo lo que veo, que como te digo nos invitan a actividades y vemos sus avances pero en situaciones muy puntuales.

Por parte de la universidad se promueve la educación inclusiva pero cada uno dentro de la propias escuelas va adaptando los contenidos y la forma de entregarlos, asociarlo al diploma no podría.

- 4- ¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Es un enriquecimiento para la facultad, no solo para los estudiantes del programa, sino que para todos los que nos desempeñamos acá. Se ha ido abriendo nuestra carrera y se incluyen como miembros, sobre todo en la semana de la educación, que es donde entran en contacto todos, entonces las que están estudiando o las alumnas nuevas, me ha pasado que los ven y preguntan, que por qué, que quiénes son, qué estudian, se interesan.

Una chica que ahora está en segundo, preguntó muy interesada porque ella tenía una hija que tenía dificultades motoras serias, entonces hay chicos muchas veces con dificultades motoras... entonces estaba como muy interesada y muy abierta a este programa.

Muchos saben antes de entrar que existe este programa, tienen amigos, conocen más el programa. Me han preguntado, pero no es que genere... lo toman como normal fíjate, no genera, así como qué, no, no.

Yo lo asocio a que hoy en día los jóvenes están mucho más abiertos a este tipo de inclusión, entonces son más naturales al tratar con discapacidades distintas, son más naturales a la inclusión de lo que éramos en mi época.

Hay un cambio también en los estudiantes del programa, que en un comienzo eran mucho más disruptivos, había un chico ponte tú que entraba a la sala y estaba siempre hablando, y entraba a otra y hablaba, era como si estuviera transmitiendo un partido de fútbol, siempre hablando, eran mucho más disruptivos. Ahora como que se maneja mejor esa parte, igual son alumnos que se hacen notar, cuando están en recreo hablan más fuerte pero las alumnas como que lo toman con más naturalidad

- 5- ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?

R: No lo he visto, en la semana de la educación sí, hay un día que se hacen actividades al aire libre, con música, baile, y ahí sí se integran todos. Pero en general actividades aparte de esta no he visto.

Todos los años se hacen concursos en esta semana y dos años ganaron chicos del diploma, y no se sabía que era gente del diploma, porque no se sabían las carreras sino que nada más el logo que mandaban con los nombres de los estudiantes (*la actividad era la creación de un logo*), entonces ganaron porque era el mejor, no porque fueran del diploma.

Desde la universidad hay cursos de formación general que esos apuntan a desarrollar actividades del modelo educativo de la universidad, de comunicación escrita, y eso es transversal a la facultad, pero a la escuela de educación, no al diploma, no tenemos cursos que podamos compartir.

Hay una convivencia, juntos, pero no revueltos como se dice. Uno los ve, se topa con ellos en los pasillos, incluso en el almuerzo preguntan cosas, pero no tenemos clases en común, a lo mejor ese podría ser un desafío, hacer algo, un taller extraprogramático, algo para incluirlos, que también ha sido un gran desafío el pensar incluir a todas las carreras en las distintas asignaturas.

- 6- ¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con D.I?

R: es buenísimo. Se les ayuda a sentirse competentes, a tener una red de amigos más grande, a proyectarse como alguien que aporta en la sociedad, que puede generar un trabajo, que puede generar una intervención, yo lo encuentro fantástico.

Si no estuvieran en este programa estarían en sus casas, sin posibilidades de convertirse en un aporte concreto para sus familias, digamos que no podrían obtener un trabajo y ser un aporte económico a sus hogares, también como te decía les ayuda hacer amigos porque por lo general son personas muy solitarias. Una amiga mía tuvo a su hijo acá, y me decía, lo que pasa es que estos niños son muy solos, porque no tienen amigos en general, ellos siguen dependiendo mucho de la familia y el venir acá como que corta un poquitito ese cordón, esa dependencia, los hace más independientes pero además a crecer, a tener estos amigos y después ir al mundo laboral.

- 7- ¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I?

R: todos, todas las instalaciones de la universidad están dispuestas a ellos. Este campus tiene el sello de inclusión. No sé cómo se llama, pero el campus está apto para alumnos con discapacidad más que nada física, rampas de accesos, ascensor,

movilidad reducida, pone a disposición toda la infraestructura necesaria para que puedan estar acá.

Está super resguardado también por la gente que trabaja en el diploma que puedan ser autónomos pero sin que corran peligro, por lo tanto, lo primero que hacen es acá dentro de la universidad cómo manejarse, no pueden salir solos a no ser que ellos puedan movilizarse solos. Uno cuando sale muchas veces ve a los chicos en la puerta del guardia esperando que los vengán a buscar. Un día la secretaria académica del programa andaba con dos chicos de ellos en micro, enseñándoles a tomar micro.

Yo creo que ha sido un trabajo del ir creciendo con las promociones, en un principio eran más aprensivos, las mamás también y la universidad hizo una apuesta que no tienen otras universidades o que recién lo están haciendo, de darles garantías y espacios para que ellos de forma independiente puedan ir realizando su “vida universitaria”.

- 8- ¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I?

R: ...es que no sé qué problemas podrían tener ellos entonces no te podría decir qué aspectos podrían mejorarse. No podría. Hubo un tiempo que los ascensores pasaban malos pero se arregló.

Otra cosa importante es que acá la universidad les da trabajo a los chicos del diploma, hay un par que trabaja en biblioteca desde hace muchos años.

Hubo un tiempo que tenían un quiosco, pero no prosperó más. Pero no se me ocurre de qué forma podrían hacer mejoras, tendría que conocer más respecto a sus problemáticas internas que ahora cómo te digo no conozco.

- 9- ¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: no sé en otras universidades, pero no son muchas, si no es este programa. Pero a la educación superior, es que es imposible que una carrera se abra a recibir estudiantes con DI; puede ser con otro tipo de discapacidad que sí pueda abrirse, yo me pongo en el caso de una educadora de párvulo, no basta con que sea buena con los niños, tiene que tener contenidos, análisis, reflexión, sobre su práctica y lo que está pasando para sacar adelante a los niños. Entonces sin este programa, en este programa hay una modalidad que es atención a niños pequeños y que hay alumnas que están en eso pero es desde lo externo, no son educadoras, entonces si no es por medio de este tipo de programa no veo cómo se pueden sumar a una carrera común y corriente.

Lo que pasa es que yo creo que hay que darles espacio en la medida que puedan, no puedes pretender que vas a formar a un médico con DI menor, pero sí en el área de salud pueden apoyar y tener alguna capacitación para un trabajo. Lo mismo en cualquier disciplina en la medida de sus capacidades también.

10- ¿Qué barreras siente que existen para los estudiantes con D.I en la incorporación a los espacios universitarios de esta institución?

R: la misma discapacidad, es una barrera. Que yo creo que acá se ha superado muchísimo la barrera de la poca autonomía que puedan tener debido a su discapacidad o debido a la atención que tiene la familia. Que, no sé, acá tienen que tener un grado de autonomía, andan por el campus solos, ellos incluso se podrían ir y nadie los va a detener, entonces tienen que tener un grado de autonomía para que puedan estar aquí libremente y saber lo que tienen que hacer. Vienen donde la secretaria y ella le tienen una paciencia enorme, pero ellos son autónomos de ir a clases, podría ser peligroso incluso sin eso.

Con la experiencia también se va logrando el trabajo con las familias.

11- ¿Qué beneficios cree usted que le brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad, el tener un programa especializado en la inclusión de estudiantes con D.I?

R: en la apertura de mente, el ver personas distintas, el ver que ellos tienen fortalezas que a lo mejor uno no tiene y que hay que potenciarlos por ese lado; la tolerancia, que de repente dan pruebas y pasan estos chicos hablando fuerte entonces el no salir inmediatamente a hacerlos callar, tener más paciencia.

Nos ha dado educación para nuestros estudiantes, la otra vez me tocó en la fila de la cafetería que una niña estaba ahí esperando y todos la pasaban y nadie la dejaba comprar, y ella con paciencia ahí esperando y los chicos pasaban como si ella no existiera, entonces es un llamado a nuestra propia educación y la forma de relacionarnos con el otro.

Entonces la educación es super importante.

En clases se toca el tema, al estar educando para profesores los valores son super importantes entonces esas cosas se van tocando, entonces cuando vi eso, lo llevé a colación a la clase y les hablé de eso.

Lo del concurso fue una experiencia para todos, porque a lo mejor ellos tienen esta discapacidad pero tienen otras fortalezas que nosotros no tenemos.

Había un chico del diploma que tocaba piano de maravilla.

Uno siempre se los imagina como que no tienen mucho que aportar y a todos nos ha abierto la mirada un poco.

Que es difícil llevar un programa como este en una universidad es super complejo y se ha logrado; y uno ve que al principio los estudiantes de primer año son mucho más disruptivos, son menos autónomos y después van saliendo a interactuar con todos. Y las mismas alumnas también de primer año, los miran con cara rara, como que con bichos raros y de ahí los van integrando, sobre todo después de la semana de la educación.

Investigación doctoral **“Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso”**

*María Pilar Calderón Alborno
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

ENTREVISTA 2, DIRECTORA DE PROGRAMA DIPLOMA EN HABILIDADES LABORALES, SEDE SANTIAGO.

1- ¿Cuál es su función en el programa Diploma en habilidades labores?

R: soy la directora del programa en Sede Santiago, anteriormente era la secretaria académica de este programa, y me enfoco principalmente en el funcionamiento de la gestión del programa, me ocupo de que estén los docentes correspondientes para el desarrollo de las clases, de que los estudiantes estén en las condiciones que requieren para desempeñarse, integro la mesa de evaluación para la selección de estos – existe un proceso de selección que tiene 5 etapas y en estas se entrevista a las familias, se hace un diagnóstico a todos los postulantes para determinar si pueden incorporarse al programa-, me preocupo de las solicitudes de infraestructura y les hago seguimiento durante todo su periodo educacional. Tenemos una coordinadora académica que ve el caso a caso, pero mi función es principalmente encargarme de que el programa completo funcione del mejor modo posible.

2- Entonces ¿no todos pueden entrar al programa?

R: no siempre en el primer intento, esto porque hay que cumplir condiciones de autonomía mínimas para que se puedan desenvolver, es decir, deben saber moverse solos en la sede, en principio nosotros los acompañamos pero la idea es que se incorporen como cualquier otro estudiante y puedan estudiar, relacionarse con los otros, por eso tienen que ser personas que puedan sociabilizar, sin conductas agresivas, con un grado de comprensión comunicacional medio, que puedan hablar y darse a entender, como también que comprendan y sigan instrucciones para resguardar la sana convivencia. Nos ha pasado que tenemos algunos postulantes con aspectos débiles que deben fortalecer pero que los trabajan en el año y luego vuelven y entran al programa. Esto no es un diplomado, no es conducente a un grado, la idea

de nosotros es que ellos puedan salir al mundo del trabajo con más y mejores herramientas, por ello tienen que ser personas que puedan incorporarse en el futuro al mundo del trabajo, quienes no cumplen con estos mínimos lamentablemente no pueden ingresar porque tenemos claro nuestras limitaciones como programa, solo podemos hacernos cargos de ciertas dificultades, pero no de todas. Tienen cátedras de desarrollo personal y social, la posibilidad de elección de optativos acompañados por los tutores del programa, la Dirección y Coordinación revisa si el perfil que tienen se adapta a lo que trata el electivo o no.

En el caso de las cátedras básicas se les separa para que puedan aprender mejor, y los seleccionan en alto, intermedio y bajo nivel académico para que todo puedan tener posibilidades de desarrollarse por su propio avance.

3- ¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: me emociona, me emociona profundamente hablar del programa, hablar de nuestra labor, de lo que ellos han logrado, he visto demasiados casos donde los logros son impresionantes. Chicos que parten con sus papás viniéndolos a dejar y a buscar y que progresivamente van ganando confianza y se vienen solos, otros se devuelven solos y así a lo largo de los 3 años aumentan en autonomía, en confianza, en su comunicación con otros y todo eso son grandes logros para sus familias, para ellos mismos. Otros que posteriormente logran conseguir un trabajo y se desempeñan ayudando al presupuesto familiar, son autovalentes.

Es un programa que les sirve mucho a todos porque los demás se nutren de ellos al tener el espacio de verlos, rodearse de estas personas pero sabiendo que son eso, personas, no determinarla por las condiciones.

Yo en los programas de los colegios considero que no integran a las personas con D.I. porque en realidad van a calentar el asiento, no avanzan, acá en cambio avanzan, cada uno es un individuo y va avanzando.

4- ¿Cómo se inició este programa?

R: se inicia porque un grupo de padres de niños de una fundación se acerca al antiguo rector para decirles que sus hijos ya habían terminado la enseñanza media pero luego de ello no tienen posibilidades de seguir estudiando en la enseñanza superior, no tenían espacio donde poder desenvolverse, y este Rector muy visionario toma la necesidad que traían estos padres y la materializa en este programa académico.

5- ¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I?

R: mira, nosotros a los tres años que partió este programa realizamos una encuesta de percepción y valoración y era muy bien valorado, todos aprobaron por sobre el

ochenta por ciento pero no hemos vuelto a aplicarla. Creo que esta valoración se asocia a que hemos hecho una gran labor, a la altura de las circunstancias.

Considero que es un programa exitoso, ha ido en constante evolución, año a año nos hemos ido ocupando de todo lo que fallamos el año anterior y hemos tratado de abarcar todos los espacios posibles de apoyo hacia el estudiante, incluso tenemos talleres de sexualidad, que son talleres compartidos con los padres porque son ellos los que tienen un rol clave en este tema. Tenemos reuniones de apoderados también al menos dos veces al año donde les informamos cómo va su hijo, qué necesita reforzar, etc. Pero cuando tenemos dificultades hablamos primero con el estudiante, porque tenemos que fomentar su autonomía y compromiso con sus estudios, se le consulta qué pasa, hay estudiantes que faltan por ejemplo y le hacemos seguimiento, la mayoría de las veces se quedan conversando o comprando, pero primero lo hablamos.

- 6- ¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: brindamos un programa adaptado para todos los estudiantes que ingresan al mismo.

Realizamos encuentros de egresados al menos una vez al año con la idea de hacerles seguimiento a sus procesos, saber de ellos, como también para que conozcan a los que están actualmente estudiante y puedan crear redes de apoyo, eso es fundamental, los invitamos a que asistan a eventos también con sus productos o sus emprendimientos personales para facilitarles también la inserción en un espacio laboral.

- 7- ¿Qué barreras siente que existen para los estudiantes con D.I en la incorporación a los espacios universitarios de esta institución?

R: yo encuentro que los accesos son una dificultad y ha sido una lucha que hemos dado durante todos estos años para que la universidad se adapte a las necesidades que traen nuestros estudiantes y les permita movilizarse con libertad en cada uno de los espacios donde ellos comparten y conviven; hemos logrado muchísimo en este sentido. Dentro del personal administrativo de la facultad a todos se les informa de este programa, de la universidad completa en realidad, y cuando tienen alguna dificultad nos llaman.

- 8- ¿Qué beneficios cree usted que le brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad, el tener un programa especializado en la inclusión de estudiantes con D.I?

R: el contacto, la experiencia, el tener que vincularse con personas con D.I. tener que enfrentar esta realidad desde la experiencia profesional, como docente o como estudiante, es enriquecedor para ellos.

Investigación doctoral **“Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso”**

*María Pilar Calderón Albornoz
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

ENTREVISTA DIRECTIVO 3

En términos generales, ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual? (en adelante D.I)

R: Son personas con “distintas capacidades”

- 1- ¿Qué elementos conoce de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior?**

R: Las políticas públicas indican “la igualdad de oportunidades” en la educación superior; sin embargo, para poder ingresar, las normas del Ministerio de Educación señalan que deben entrar a la Educación Superior vía PSU, por lo que hay un vacío legal, ya que entonces no se considerarían las personas que tienen D.I

- 2- ¿Qué conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?**

R: Sí lo conozco. El objetivo del modelo es que todos los estudiantes en situación de discapacidad puedan ingresar, permanecer, progresar y egresar de la Universidad Andrés Bello en condiciones de igualdad y equidad en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional, esto es literal del objetivo institucional.

- 3- ¿Conoce usted el programa Diploma en Habilidades Laborales? (*si responde sí continuar con la pregunta 6, si responde no pasar a la siguiente pregunta*)**

R: Si, el programa Diploma en Habilidades Laborales, se origina en la Escuela de Psicopedagogía, luego se independiza como programa

4- ¿Con qué imagen o idea relaciona usted el programa? (saltar a la pregunta 12)

R: Con la idea de potenciación, es decir que todas las personas tenemos un potencial que podemos desplegar a lo largo de la vida.

5- ¿A través de qué medios o personas conoce el programa?

R: Se origina en la Escuela de Psicopedagogía, luego se independiza como programa

6- ¿Qué acciones desarrolla usted en torno al programa? ¿por qué?

R: Actualmente, ninguna.

7- ¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Un cariño enorme, por los logros que los alumnos tienen y al equipo directivo y de académicos que lo conforman.

8- ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?

R: La carrera de Psicopedagogía tiene un Centro de Potenciación de Aprendizajes, donde se atiende a estudiantes de colegios con condiciones vulnerabilidad académica y social; a la vez atiende a estudiantes de la Universidad de distintas carreras que presentan bajo desempeño y también a estudiantes del programa Diploma en Habilidades Laborales que requiere estimulación en la lectura, escritura o razonamiento matemático. El Centro lo dirige la Directora de la Carrera, quien actualmente soy yo, en conjunto con estudiantes de 4° año quienes realizan su Práctica Profesional.

9- ¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con D.I?

R: Una enorme oportunidad de mejorar la calidad de vida y poder insertarse en la sociedad.

10- ¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I?

R: Fuera de lo mencionado en la pregunta 11, los estudiantes participan en todas las actividades de la universidad, por ejemplo, talleres (yoga, deportivos, teatro, etc.) que

ofrece la Dirección General de Asuntos Estudiantiles, pueden ocupar todas las instalaciones, etc.

11- ¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I?

R: Mayor accesibilidad, tales como más ascensores, rampas etc.

12- ¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: Por una parte, el equipo directivo, académico y administrativo del programa quienes en su quehacer son expertos en sus distintas áreas. Los valores de la universidad, tales como el respeto hacia el otro, la comprensión y valoración de las personas con distintas capacidades, la solidaridad y la responsabilidad social.

13- ¿Qué barreras siente que existen para los estudiantes con D.I en la incorporación a los espacios universitarios de esta institución?

R: Los estudiantes del programa se pueden incorporar a todos los espacios, de la Universidad, tales como centro deportivo, piscina, casinos y cafeterías, bibliotecas, centro de potenciación, etc., y a todas las actividades que realiza la universidad para sus estudiantes de cualquier carrera.

14- ¿Qué beneficios cree usted que le brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad, el tener un programa especializado en la inclusión de estudiantes con D.I?

R: El mejor beneficio para académicos y estudiantes es comprender que tenemos una responsabilidad social con las personas como una forma de vida.

Investigación doctoral “**Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso**”

*María Pilar Calderón Albornoz
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

ENTREVISTA PROFESOR 1

En términos generales, ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual? (en adelante **D.I**)

R: Tiene que ver con trastornos en el neuro desarrollo, generalmente desde el momento de nacer y que tiene como consecuencia una serie de dificultades para el aprendizaje y desarrollo convencional. Además, dificulta el desenvolvimiento social, la autonomía y el manejo y toma de decisiones. Las personas tienen discapacidad, no son discapacitadas, es decir, es una condición flexible, donde con los apoyos necesarios y el trabajo adecuado, se pueden ir adquiriendo habilidades y rehabilitando ciertas condiciones que podrían pensarse predeterminadas por la discapacidad.

- 1- ¿Qué elementos conoce de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior?

R: Como principio de la convención de las Naciones Unidas, toda persona -con o sin discapacidad- tiene derecho a la educación, y cada institución/país debe asegurarse de prestar las oportunidades y condiciones para que esto suceda. Chile, adhiere a la Convención, por tanto se compromete a que esto suceda.

Bajo mi conocimiento, en la educación superior recién se están abriendo las oportunidades de incorporación, pero las condiciones están lejos de ser de igualdad con alumnos convencionales. No tienen derecho a becas, pase escolar, o beneficios similares a cualquier estudiante de pregrado. Por lo tanto, si bien conceptualmente nuestro país adhiere a la idea de entregar las mismas oportunidades a todos, en la práctica, están lejos de ser algo generalizado y real.

- 2- ¿Qué conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?

Participo como docente del programa Diploma en Habilidades laborales que es parte del esfuerzo de la universidad por transformarse en un entorno inclusivo. Además se que se creó un centro especializado en inclusión, pensado en cualquier joven que entre en la universidad y requiera de algún tipo de apoyo producto de una discapacidad. ¿Conoce usted el programa Diploma en Habilidades Laborales? *(si responde sí continuar con la pregunta 6, si responde no pasar a la siguiente pregunta)*

R: respondida en pregunta anterior

- 3- ¿Con qué imagen o idea relaciona usted el programa? *(saltar a la pregunta 12) (no aplica)*
- 4- ¿A través de qué medios o personas conoce el programa?
- 5- R: Una amiga cercana formó parte del equipo inicial del programa y me invitó a participar.
- 6- ¿Qué acciones desarrolla usted en torno al programa? ¿por qué?

R: Soy docente de programa hace 12 años. Lo hago porque me gusta mucho el desafío. Me ha hecho crecer mucho profesionalmente y como persona. Los alumnos me han enseñado a ver la vida de otra forma, mucho más positiva y sin miedo a que los cambios pueden suceder. Me desafían cada semestre para ser una buena profesora, debo mantenerme al día para buscar metodologías activas interesantes y actualizadas para enseñar mis contenidos. Creo que he sido un aporte en su desarrollo, me lo mencionan al terminar su trayectoria educativa, y se siente muy satisfactorio, en lo profesional y en lo personal.

- 7- ¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Es un regalo a nivel personal, la mayoría de los alumnos que han pasado por mi sala, parten siendo jóvenes muy cerrados, a veces con miedo o sin querer relacionarse, algo tímidos y disminuidos. Ya al finalizar el primer semestre cambia del cielo a la tierra, se abren más, conversan, pololean y, por sobre todo, abren la puerta emocional para que pueda ser parte de su mundo. Muchas veces me confidencian secretos o quieren conversar de lo que les pasa, y esa invitación a ser parte de sus vidas es sin duda un regalo. En ese sentido, ha cambiado mi visión de la vida. Ahora la enfrento de manera más positiva, creo que muchas veces me preocupaba de más por problemas que no eran tan graves. En ese sentido la resiliencia y constancia de mis alumnos me ha enseñado en lo personal, mucho más de lo que nunca imaginé al comenzar con este trabajo.

En cuanto a lo profesional, es un gran desafío. Cada alumno es un mundo diferente, por lo tanto las metodologías convencionales están muy lejos de dar resultados. Desde la forma en que se plantea la clase, se explican los contenidos, se ejercitan los contenidos, se crean las evaluaciones o incluso cómo se entrega el feedback, es algo siempre diferente, siempre cambiante. He tenido que hacer de la flexibilidad mi mejor amiga, siendo muy consciente que muchas veces dentro de la misma sala, las cosas pueden no funcionar igual para más de un alumno, o a veces entre diferentes secciones, y más de una vez de un semestre a otro. Ese ponerme a prueba ha sido muy interesante y enriquecedor para mi vida profesional, yo soy diseñadora de formación, luego me especialicé en educación, por tanto poder poner a prueba mi creatividad y diseñar experiencias educativas inclusivas, ha sido desafiante, pero muy muy enriquecedor.

- 8- ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?

R: Todas, hoy me dedico 100% al programa. Tengo entre 4 y 5 ramos por semestre. Actualmente -y desde hace 13 años- tengo un contrato por semestre, lo que no me parece adecuado, pues plantea una inseguridad laboral constante. Además, de no tener ningún tipo de beneficio del sistema. La universidad plantea en su contrato que me pagan por estar frente a curso, pero yo he diseñado cada uno de mis ramos: el programa, sus contenidos, syllabus, calendarios, material de apoyo, evaluaciones, etc.

- 9- ¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con D.I.?

R: Me parece que es muy importante y necesaria como punto de partida para el desarrollo laboral de estos jóvenes. Creo que para muchos de ellos les abre una puerta en lo emocional a plantearse realmente que pueden insertarse laboralmente luego de cumplir con el programa. Para otros, puede ser un punto de partida previo a una carrera técnica, los ayuda a conocer el sistema universitario, a conocerse ellos mismos, desarrollar su autonomía, y por tanto, sentar una base previa a una exigencia mayor, como podría ser una carrera técnica.

De todas maneras, siento que aún estamos al debe con la inserción laboral real. Si bien no es parte del programa que los jóvenes encuentren trabajo, y si se hace un seguimiento para ver en qué están los exalumnos, creo que podría ser importante que ese seguimiento podría estar acompañado de mejor forma. En ese sentido, creo que hace falta crear mejores redes dentro de la misma escuela se podría conversar con psicopedagogía, o carreras afines que desde su especialidad pudiesen apoyar este tipo de cosas en el programa.

- 10- ¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I.?

R: Les entrega la experiencia universitaria cotidiana: compartir los mismos espacios que otros estudiantes, desde almorzar en el mismo casino, hasta comprar en el mismo

kiosco o ir al mismo baño. Participar de algunas (no todas) de las actividades extracurriculares que propone la universidad, como talleres o similares, facilitando que conozcan a jóvenes de otras carreras, sin discapacidad. Y entregar un espacio de estudio adaptado para ellos, con los apoyos que requieren y una adecuada respuesta a sus necesidades educativas especiales, desde el punto de vista académico y de acompañamientos emocional y psicológico.

- 11- ¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I?

R: Tener profesores de planta, a lo que los alumnos puedan recurrir en caso de dudas o apoyo extra, y que no solo nos vean 1 o 2 veces a la semana. Además, eso generaría mejor conversación entre el equipo docente, que hasta ahora viene, da su clase y se va, nos vemos 3 veces al año, 2 reuniones y la graduación, lo que no permite compartir experiencias, intercambiar estrategias o armar redes de camaradería.

La infraestructura de la universidad cumple solo a veces, y no hablo solo de las rampas y ascensores para alumnos en sillas de ruedas, hay graves problemas de iluminación, ventilación, espacio, circulación, entre otras cosas. Mis ramos son todos frente a un computador y los laboratorios de la universidad dejan mucho que desear, las instalaciones son a veces precarias y la experiencia en sala se vuelve muy desagradable para el equipo docente y alumnado. Extraña, particularmente, porque parte importante del modelo UNAB es estar a la vanguardia en tecnología y conectado con la globalización, lo que no se condice con la calidad de las instalaciones.

Creo que la capacitación de profesores debería ser mejor. Las oportunidades que se nos entregan no me parecen suficientes, sobre todo considerando la variedad de especialidades que conforman el equipo docente. Esto, por el costo de las actividades, locaciones, temáticas, entre otras cosas. Creo que poder hacer redes con escuelas o grupos que están haciendo el mismo trabajo que nosotros, en Chile o el mundo, es fundamental para mantenernos capacitados y actualizados, pero esos encuentros no existen, o suele ser invitado el equipo directivo, no los profesores.

Creo que falta visibilización del trabajo realizado. No hay plataformas reales para mostrar el trabajo, el sitio web del programa es genérico, no hay una actualización de lo que ahí aparece, o las actividades que se desarrollan. Creo que deberían inyectarse recursos en un equipo de extensión enfocado en el programa, capaz de mostrar lo que hacemos, hacer contacto con otros grupos y de alguna manera registrar el trabajo realizado. Me parece importante insertar la inclusión educativa en un lugar compartido, para que se conozca lo que se está haciendo.

Por último, poder registrar el trabajo realizado. La innovación en metodologías, sistemas de evaluación, actividades, en fin, todo lo que hacemos en el programa está en constante cambio y prueba. Somos una punta de lanza que muchas veces aprende de la prueba y error, pero que ha llegado a resultados maravillosos. Y no hay registro de aquello. No se si es en investigación, ensayos, un libro, algo... pero los fondos de investigación internos están segregados para los académicos, es decir, personas

contratadas, y todos los profesores del programa trabajamos a honorarios. Además, el acompañamiento de este tipo de actividades como algo extra a nuestra labor docente, podría ayudar a fomentar las ganas de registrar estos avances.

- 12- ¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: Creo que el apoyo familiar, la esperanza de un mejor futuro y las ganas de perfeccionarse. En lo concreto sigue siendo una tarea difícil, sobre todo por lo económico. Al no ser una carrera acreditada o de pregrado, las becas o beneficios a los que se puede optar, son pocos o nulos, por lo que se hace muy cuesta arriba participar de una instancia como esta para la mayoría.

- 13- ¿Qué barreras siente que existen para los estudiantes con D.I en la incorporación a los espacios universitarios de esta institución?

R: Creo que la infraestructura está muy a deber, los espacios no están preparados para que puedan compartir fácilmente con otros alumnos. Requerimientos de mejor circulación, disminución del ruido, olores, y características similares, hacen que los espacios no acojan a varios de los estudiantes que requieren de espacios más adaptados para poder habitarlos, tanto individualmente como con otros alumnos.

Acceso al sistema computacional de manera más expedita. El correo y clave de acceso tiene una complejidad que pone una primera barrera. Y gran parte de los sistemas de información virtual (intranet, correo, impresión, etc.) no son sitios web amigables o inclusivos, por tanto, frenan también el entendimiento de sus contenidos y funcionamiento de estos. Poder habitar los espacios virtuales, hoy, es fundamental para estar conectados con otros, y esta dificultad en el acceso, los deja fuera.

- 14- ¿Qué beneficios cree usted que le brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad, el tener un programa especializado en la inclusión de estudiantes con D.I?

R: Nos acerca a la realidad del país y el mundo. Entender la diversidad en primera persona nos hace enfrentarla desde un punto de vista muy distinto al que se hace desde el prejuicio o la creencia. Nos obliga a reflexionar, hacernos preguntas, cuestionar lo que hacemos y cómo lo hacemos, enfrentarnos con nuestra propia mirada de la diversidad y la aceptación o no, de la misma.

En lo práctico, a buscar estrategias de interacción con ellos. Esto, desde aprender a esperar un poco más en la fila del casino, hasta poder evaluar un contenido de manera diferente, porque tu alumno así lo requiere.

A la comunidad universitaria los invita a diario a replantearse actividades cotidianas de otra forma. Como lo que mencionaba de la fila del casino, aprender a esperar un poco más, usar el ascensor solo si lo necesito, poder prestar ayuda si veo al otro en problemas, participar de talleres o cursos y darse el tiempo de conocer al otro, entre muchas otras cosas que se viven muy distinto cuando hay otro que requiere de más

tiempo para hacer las cosas, o hacerlas de manera diferente a lo que plantea la convención.

Creo que cada una de esas tareas enriquece la experiencia personal de cada uno de ellos. Les entrega herramientas para la vida, donde la próxima vez que se enfrenten a alguien con D.I. o cualquier otro tipo de discapacidad, ya no parte desde cero en su actitud o reacción ante lo que le suceda.

Como docentes, nos obliga a ser flexibles en nuestras prácticas. Poder evidenciar la diversidad adentro de la sala, no solo para jóvenes con D.I. si no que en cualquier sala de clases, y hacernos cargo de ella, enriquece la práctica docente. Poder flexibilizar contenidos, metodologías y sistemas de evaluación, enfoca la experiencia educativa en el estudiante, no en el contenido, enriqueciendo todo el proceso educativo, haciéndolo mucho más efectivo y atrayente para los estudiantes. Sin motivación, no hay aprendizaje. Es tarea del docente que el alumno sienta que hay alguien dispuesto a que aprenda, y que buscará las herramientas necesarias para que así sea. Poder adaptarnos a las necesidades de nuestros estudiantes, y no al revés, asegura de cierta forma que el aprendizaje tiene un entorno adecuado para que suceda.

Investigación doctoral **“Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso”**

María Pilar Calderón Alborno
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid

ENTREVISTA PROFESOR 2

En términos generales, ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual? **(en adelante D.I)**

R: Lo entiendo como un trastorno del desarrollo, asociado a la discapacidad intelectual y a las funciones de autonomía. La verdad que como es un área distinta a mi formación, creo que se lo que sabe cualquier persona.

- 9- ¿Qué elementos conoce de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior?

R: Creo que no existen, es un tema nuevo que aún no está en agenda, porque estamos ocupados de otros problemas como el acceso o la gratuidad. En lo concreto, no reciben ningún tipo de apoyo ni ayudas para ingresar a programas universitarios, de hecho poco sabemos de estos programas a no ser que se esté vinculados con ellos

- 10- ¿Qué conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?

Como modelo no, conozco iniciativas y experiencias como la del programa, pero son acciones muy concretas. Imagino que no se conocen en las otras sedes tampoco

¿Conoce usted el programa Diploma en Habilidades Laborales? **(si responde sí continuar con la pregunta 6, si responde no pasar a la siguiente pregunta)**

R: respondida en pregunta anterior

- 11- ¿Con qué imagen o idea relaciona usted el programa? **(saltar a la pregunta 12) (no aplica)**

12- ¿A través de qué medios o personas conoce el programa?

13- R: Por algunas actividades y por colegas

14- ¿Qué acciones desarrolla usted en torno al programa? ¿por qué?

R: Mis estudiantes de carrera se vinculan en actividades, muchas veces me piden apoyo para trabajar alguna idea.

15- ¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Desafío en avanzar en la inclusión de jóvenes, pero también un gran vacío por falta de perfeccionamiento y falta de información. A veces creemos que con lo estudiado en la formación como profesional es suficiente, sin embargo, me doy cuenta que estamos muy lejos de lo que realmente debemos hacer con estos chicos.

.

16- ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?

R: Directamente no tengo, a través de mis estudiantes y de actividades de facultad.

17- ¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con D.I.?

R: Fundamental, es abrir la puerta a un oficio, a la autonomía, pero también a las familias para poder tener la tranquilidad de que el futuro para ellos es un poco mejor, porque han ido más allá de sus espacios

¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I.?

R: Compartir con estudiantes, los espacios comunes, algunas actividades típicas como jóvenes...y bueno el hecho que exista hace tantos años.

18- ¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I.?

R: Dar a conocer el programa, si no eres parte de esta facultad no sabes que existe, es muy protegido en ese sentido. Además imagino infraestructura, apoyo en traslados y ese tipo de cosas. Y para la comunidad, sin duda capacitación y formación en temas de discapacidad e inclusión, debe ser el próximo paso ..

19- ¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: Que exista este programa y que cuentes con un equipo de profesionales para el

¿Qué barreras siente que existen para los estudiantes con D.I en la incorporación a los espacios universitarios de esta institución?

R: Además de los espacios, nuestra propia ignorancia. Muchas veces no sabemos cómo tratarlos, que decirles, qué hacer si por ejemplo se caen o hacen una crisis o algo les pasa. Desgraciadamente no estamos preparados profesional ni académicamente para esto, entonces a veces asusta nuestra incapacidad de entender que hacer....bueno y el que no existan tantos programas como este en nuestro país es el otro tema. Que hacen los chicos que no tienen el dinero para acceder?

20- ¿Qué beneficios cree usted que le brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad, el tener un programa especializado en la inclusión de estudiantes con D.I?

R: Es una maravilla, nos acerca a otras realidades y nos enseña de la diferencia, creo que muchas veces es un foco en aquello que tenemos pendientes, que es la desigualdad. Nos obliga creo yo a pensar que estamos tan cerca pero tan lejos de ellos. Es una oportunidad para poner el tema como universidad y abrirlo hacia otras situaciones, como por ejemplo las minorías étnicas o los grupos de estudiantes migrantes...es como un gran paso para pensarnos la inclusion.

Investigación doctoral **“Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso”**

*María Pilar Calderón Alborno
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

ESTUDIANTE 1

- 1- En términos generales, ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual? **(en adelante D.I)**

R: Primero que nada, se debe mencionar que es una condición permanente que afecta tanto al sujeto en cuestión como a su entorno, haciendo que este último deba adaptarse para recibirlo.

Para mí, la discapacidad intelectual implica una serie de limitaciones en el ámbito cognitivo, las cuales pueden verse fortalecidas como debilitadas, gracias al ambiente y las oportunidades que este ofrezca.

- 2- ¿Qué elementos conoce de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior?

R: Hay algunas leyes en Chile que intentan integrar a todo ser humano perteneciente a esta sociedad para que pueda trabajar o estudiar sin ser excluidos, la cual es nombrada como “Ley de inclusión”. No conozco mayormente de este tema.

- 3- ¿Qué conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?

R: En la universidad Andrés Bello hay un programa inclusivo llamado Diploma de Habilidades Laborales, en donde se integran a alumnos con capacidades diferentes para que puedan tener autonomía y estudiar para obtener un trabajo más especializado en un área de su interés.

- 4- ¿Conoce usted el programa Diploma en Habilidades Laborales? **(si responde sí continuar con la pregunta 6, si responde no pasar a la siguiente pregunta)**

R: Si conozco el programa mencionado.

- 5- ¿Con qué imagen o idea relaciona usted el programa? **(saltar a la pregunta 12)**

R: La idea con la cual relaciono al programa es de suma calidez, desafíos y resiliencia ya que, en su mayoría, asisten jóvenes que han tenido que pasar por muchos

obstáculos en su vida pero que reciben a cualquiera con una sonrisa y con ganas de seguir adelante. Además, se debe mencionar que las profesoras del diploma son las generadoras que sus alumnos surjan, se motiven y se sientan contenidos.

- 6- ¿A través de qué medios o personas conoce el programa?

R: Por mi carrera lo conocí desde mis inicios en la Universidad ya que son parte de muchos eventos de la Facultad de Educación, pero siento que cuando mejor lo conocí fue cuando una joven con síndrome de Down se nos unió en una conversación que teníamos con mis amigas y nos mostró que a pesar de todo, ella era una persona normal; con los mismos gustos que nosotras y las mismas aflicciones que teníamos en ese momento.

- 7- ¿Qué acciones desarrolla usted en torno al programa? ¿por qué?

R: Yo soy psicopedagoga en práctica de la Universidad Andrés Bello y elegí ser parte del equipo que trabaja con ellos para potenciar a los alumnos del Diploma ya que sentía que es un área desafiante y diferente a los tradicionales colegios, donde podía adquirir experiencia profesional y ser un aporte para ellos.

- 8- ¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Para mí es un espacio para que las personas con capacidades diferentes se sientan incluidas y puedan vivir la experiencia universitaria como cualquier joven chileno.

- 9- ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?

R: Ninguna de mis actividades académicas se ven vinculadas al programa, excepto por mi práctica, las cuales me parecen adecuadas ya que están pensadas para cada alumno, sobre sus propias necesidades y capacidades. Yo no me vinculé anteriormente en los talleres ni espacios extra programáticos.

- 10- ¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con DI?

R: Me parece que es una excelente opción para los alumnos con D.I ya que se necesitan más opciones y oportunidades para que todo el que quiera y tenga la disposición pueda aprender y ser independiente.

- 11- ¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I?

R: Creo que la Universidad les da herramientas para desenvolverse en la vida laboral, otorgándole un área de especialización frente a lo que ellos les gusta y pueden desarrollar. De este modo les permite desenvolverse en un espacio universitario, aprender, lograr sus objetivos y así lograr ser autónomo en un espacio protegido y conocido por los alumnos.

- 12- ¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I?

R: Para poder recibir a estudiantes con D.I la universidad debería tener a todos los alumnos de las diferentes carreras, profesores, funcionarios de aseo, etc. en conocimiento de la existencia del programa. Además, se debería contratar un equipo médico para las emergencias que podrían surgir porque si bien tienen autonomía para desenvolverse en el campus, corren otro tipo de riesgos y requieren personal especializado.

Otro punto importante es que haya una red de apoyo o tutores, los cuales deberán acompañar a estos alumnos durante el primer mes de clases o lo que sea conveniente para que este se sienta más acompañado y así, el recibimiento sea más ameno.

- 13- ¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: En Chile no hay ningún facilitador, a mi parecer hay más obstáculos que aceptación hacia ellos. En el caso de la UNAB, un facilitador son los ascensores y rampas existentes en la universidad, porque la infraestructura está adaptada para que ellos se puedan movilizar, hay señaléticas para orientarles también.

Además, en esta se ve una red de apoyo por parte de los profesores y secretarías de la facultad para los estudiantes que produce mayor confianza para los apoderados, porque haciendo mi práctica he tenido contacto con los padres y madres de estos estudiantes.

- 14- ¿Qué barreras siente que existen para los estudiantes con D.I en la incorporación a los espacios universitarios de esta institución?

R: Que los estudiantes con D.I requieren de más atención que un alumno común por lo que se necesitan de más profesionales, infraestructuras, apoyos etc. Para poder aceptarlos y darles el apoyo que necesitan.

- 15- ¿Qué beneficios cree usted que le brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad, el tener un programa especializado en la inclusión de estudiantes con D.I?

R: A mi parecer enriquece mucho el poder conocer personas diferentes ya que de esta manera ambos pueden aprender el uno del otro y así cambiar opiniones acerca de algo. En el caso de los alumno con D.I ocurriría algo similar, ya que el común de la gente no tiene contacto con personas con capacidades diferentes por lo que habría un intercambio de vivencias y conocimientos que favorecerían a todos los actores.

Investigación doctoral “**Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso**”

*María Pilar Calderón Albornoz
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

ESTUDIANTE 2

- 1- En términos generales, ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual?
(en **adelante** **D.I**)

R: yo entiendo que es una persona que tiene un proceso de comportamiento mucho más lento que los demás o que también su manera de aprendizaje es más tardía que el resto o mucho más avanzada, son diferentes. No sé cómo explicarlo.

Alguien que tiene mayores dificultades para desarrollarse, actúa de manera distinta que los demás, realiza actividades acorde a lo que ellos son capaces, necesitan un poco más de ayuda y atención.

- 2- ¿Qué elementos conoce de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior?

R: en la u hay un diplomado de habilidades laborales que es para persona con otras habilidades enfocado para que encuentren trabajo. Es todo lo que conozco respecto a la política pública, porque no es un tema en el cual haya ahondado mayormente.

- 3- ¿Qué conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?

R: es un modelo donde en cada establecimiento no se debe prohibir el ingreso de un niño con discapacidad, incluso se debe fomentar que existan más ingresos de niños con discapacidades en los distintos establecimientos. Ellos tienen derecho a estudiar y a hacer su vida y se les debe garantizar su incorporación, porque yo solo conozco el programa de acá entonces no sé si en otros lado también se da pero sería importante que otras universidades se sumaran por este camino.

- 4- ¿Conoce usted el programa Diploma en Habilidades Laborales? (*si responde sí continuar con la pregunta 6, si responde no pasar a la siguiente pregunta*)

****respondida en P2***

- 5- ¿Con qué imagen o idea relaciona usted el programa? (*salta a la pregunta 12*)

R: Lo relaciono con integración de personas que tienen capacidades diferentes, no es que ellos como personas sean diferentes, es complejo de explicar, y este en particular apunta a aportarles en lo laboral, que se puedan especializar y después puedan trabajar básicamente eso, porque no tengo mayor conocimiento del programa.

¿A través de qué medios o personas conoce el programa?

- 6- ¿Qué acciones desarrolla usted en torno al programa? ¿por qué?

R: me tocaba una clase en una facultad donde al lado estaban esos niños y antes de entrar los saludaba o cosas así.

Sí hablo mucho con ellos, los saludo, tiramos la talla, conversamos. Porque desde chica me intento relacionar con esas personas porque encuentro que son más sinceras con uno. Actúan de corazón, no porque sí.

- 7- ¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: significa mucho para mí porque cuando yo termine mi carrera me voy a relacionar con personas así porque en mi carrera se necesita implementar la inclusión, el relacionarme me ayuda a entenderlos. Me los topo en el pasillo, conversamos y encuentro que es super importante tener este diplomado para que puedan avanzar y desarrollar de mejor manera porque son personas igual que nosotros, solamente que sus capacidades cognitivas son un poco distintas.

- 8- ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?

R: no tengo ninguna académica con ellos. No hay opción para tomar ramos juntos pero si me hubiesen dado la opción lo tomaría alto.

Sí sería super bueno porque ellos aprenden a socializar y nosotros también, se pueden motivar a estudiar cualquier cosa porque no solo pueden estudiar esto, sino que pueden estudiar cualquier cosa, les va a costar más sí pero lo pueden lograr. Quizás no van a entender alto porque de todas maneras las personas con dificultades tienen su estructura especialmente para ello, pero si se organizan bien y hay un programa que los ayude a que hagan una forma de aprender bien para mí sería bien, encuentro que sería muy bueno que ellos se pudieran incorporar más en las carreras.

A nosotros como carrera en mi caso, nos sería un complemento super bueno a nosotros también, nos van a tocar casos en que tendremos que tratar situaciones complejas con ellos y si tenemos una cercanía va a ser mucho más fácil, va a ser mucho más como unidos y no tan distanciados. Yo siento que ahora la sociedad no acepta a las personas con discapacidad, aunque hayan programas inclusivos los marcan igual pero no debería ser eso así, personas normales igual que todos, no generar una diferencia.

- 9- ¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con D.I?

R: Super bueno, se desenvuelven de distintas maneras, pueden entablar conversaciones con otras personas en sus misma situación y otras que no, crecen como personas, aprenden muchos, con ayuda especializada para ello.

- 10- ¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I?

R: Los programas extra curriculares que tienen y los profes que siempre están dispuestos a ayudarlos, conversan con el resto de las personas, los motivan a que hablen con las demás personas que no se cierran a su mundo, que pueden conocer a los demás; se nota como los profesores los motivan, no los dejan solos.

Los llevan a las actividades que hay en la universidad, los profes los acompañan, un guía que está al lado de ellos. Generan más confianza para hablar con las demás personas, van perdiendo el miedo.

- 11- ¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I?

R: Hacer talleres en los que se vinculen las demás carreras con el programa. Que se puedan hacer como actividades juntos, donde, poner talleres obligatorios donde nosotros tengamos que ir para motivar a los demás que se vinculen con ellos, todos, para que poco a poco se vayan incluyendo mucho más.

- 12- ¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: Es difícil incorporarse, no creo que las universidades sean facilitadores por eso existen carreras especializadas que se ofrecen para ellos, al meterse a la carrera que quisieran ellos no estarían incorporándose a una carrera solo para ellos y eso sería tal vez mucho mejor, tendrían más posibilidades de ingresar a cualquier otra carrera, ver que sí se puede ir avanzando en sus conocimientos y explorar sus intereses profesionales a medida que van creciendo. Encontrar un trabajo o cosas similares les sería más fácil si tuvieran una educación superior cursada, estoy hablando que el programa sí les ayuda pero sería bueno una inclusión en otras carreras si ya tienen la base y estructura de profesores y a experiencia de este programa. También les sirve

para ganar seguridad en el salir a la calle y que ellos no sean excluidos, o posicionarse de mejor modo frente a la gente que desconoce de tema y los excluye.

- 13- ¿Qué barreras siente que existen para los estudiantes con D.I en la incorporación a los espacios universitarios de esta institución?

R: En que todavía hay personas que no lo aceptan completamente, que no hay una aceptación de toda la universidad, que no... que generalmente las personas se acercan porque ellos se acercan a hablar, no al revés, igual hacen como un margen de tener como límites con ellos y siento que no debería ser así, que no deberían tener límites para vincularse, no se delimitase, que ellos pudieran también después de titularse trabajar en la universidad y así ellos tener una persona de su misma, como, mentalidad, idea, que los vaya guiando o que los vaya aconsejando porque obviamente si ellos ven que si no hay alguien de su forma, así como de su misma condición o capacidades igual van a tener una limitación a desenvolverse. Si hubieran personas trabajando así en la universidad, no sé si lo hay o no, pero encuentro que sería super bueno y se motivan mucho más y tienen mayores facilidades para desenvolverse con la persona frente a ellos.

- 14- ¿Qué beneficios cree usted que le brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad, el tener un programa especializado en la inclusión de estudiantes con D.I?

R: No lo veo como beneficio, no debería ser beneficio el tener un programa que incluya personas con discapacidad, debería ser más normalizado que esas personas estuvieran en la universidad. Que no fuera solo por el diplomado, algo establecido que no existieran diferencias, así como él tiene discapacidad va a este diplomado, porque no sé qué punto de vista puedan tener los demás pero siento que si los derivan a ese diplomado ya están marcando que son diferentes y siento que ellos igual se dan cuenta porque no son tontos y se dan cuenta de estas diferencias.

En general encuentro positivo este estudio porque no hay que tener distinción con estas personas sino que incluirlas, no generarse distinción con ellos, no deberían ser vistos de manera distinta ni nada de eso. Fuesen personas normales solo que de manera un poco más lenta o un poco más rápida, incluso mejor que nosotros quizás. Para eso se les debería dar más oportunidades.

Investigación doctoral “**Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso**”

*María Pilar Calderón Alborno
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

ENTREVISTA ESTUDIANTE 3

- 1- En términos generales, ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual?
(en adelante D.I)

R: Es como pucha se supone una disminución de la capacidad que tendrían de coeficiente intelectual pero que influye más en lo intelectual que lo social, porque son personas con las que tú puedes conversar y entenderte super bien. Como también hay otros que incide más en lo social, como asperger o los autistas.

Dentro de eso sus capacidades son diferentes y dentro de ese contexto se pueden hacer actividades inclusivas que ellos se sientan uno más dentro de la universidad, dentro de la vida diaria que sean uno más sin ninguna diferencia porque es así, son personas como tú y como yo que nacieron con una condición biológica determinada y por eso mismo es necesario que se les vea como parte de la sociedad.

- 2- ¿Qué elementos conoce de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior?

R: A lo más sabia que existían leyes que ahora hay que tener un porcentaje de personas con discapacidad pero dentro del trabajo, no sé más en relación a la educación superior, creo que es un tema super poco socializado y que no llega a todas las personas.

- 3- ¿Qué conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?

R: No, nada, no conozco ni he escuchado.

- 4- ¿Conoce usted el programa Diploma en Habilidades Laborales? (*si responde sí continuar con la pregunta 6, si responde no pasar a la siguiente pregunta*)

R: Sí. Porque yo participaba hartito en talleres entonces dentro de esos me tocaba relacionarme con hartos alumnos entonces terminé siendo amigo de varios de ellos. De la DGDE (Dirección General de Estudiantes); me llamaban para dar mi testimonio

de la vinculación con ellos cuando necesitaban alguna nota o qué sé yo, porque soy una persona super cercana.

Lo que pasa es que mi mamá es profesora de educación diferencial, entonces desde chico me llevaba al colegio entonces sé cómo abordarlos, tengo más trato con ellos, de incorporarlos, de tirarlos pa' arriba, que no se sintieran diferentes.

En los talleres hacían trabajos y no les salían bien entonces sentían la presión social de los demás compañeros que no eran tan empáticos y ahí salía yo a decirles que era práctica hasta que saliera, como por ejemplo en futbol no les daban pases y era yo el que decía que les dieran el pase y ellos se ponían super felices y comenzaban a jugar. Hay cosas que les cuestan más pero no es que no puedan aprenderla, sino que necesitan más práctica y para eso hay que tener paciencia y no todos la tienen.

5- ¿Con qué imagen o idea relaciona usted el programa? (*salta a la pregunta 12*)

R: Imagino que tratan de evaluar sus capacidades y de acuerdo a eso van explotando lo que más tienen desarrollado, los trabajos que le puedan dar, y eso explotarlo a lo máximo para que ellos se desempeñen libremente, para que puedan acceder a mejores oportunidades, como nosotros, que venimos a la universidad a aprender aquellos que nos gustaría hacer pero que no sabemos hacer, sino que tenemos que aprenderlo, estamos en la misma situación.

¿A través de qué medios o personas conoce el programa?

R: Por los talleres deportivos, sino no hubiese sabido porque la universidad no hace difusión de este programa como sí lo hace de todas las otras carreras.

La DGDE se preocupaba de informarnos en los talleres

6- ¿Qué acciones desarrolla usted en torno al programa? ¿por qué?

*Asistencia a talleres, respondida con anterioridad.

7- ¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Super importante porque actualmente uno considera que ellos tienen pocas oportunidades en el mundo laboral siendo que se han ido abierto muchas más entonces si se van complementando con este tipo de diploma lo encuentro positivo porque ellos se van a sentir cómodos haciendo sus cosas y más que tengan una paga por esto, una persona que pueda aportar más a su familia, porque antes en realidad era una carga, porque tenían tan pocas posibilidades de trabajo que al final terminaba siendo cero aporte, se veía como gastos, actualmente por eso existen estos diplomas que sean más una ayuda un integrante más de la familia con aporte a la familia, así son funcionales dentro de su familia, cumplen un rol como cualquier otro y les da

independencia.

- 8- ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?

R: No para nada, me gustaría que ellos tuvieran la posibilidad de conocer nuestras clases y nosotros las de ellos que hagan un grupo para que entren a una clase X para ver qué les están enseñando y ellos nos vean a nosotros en la universidad, un ambiente más nutrido, personas de carreras y personas del diploma todos interactuando.

Que ellos se formen una visión de que como a ellos a nosotros también nos están enseñando, tengan una visión horizontal de los procesos, nos preparan para un futuro igual que a ellos porque si ellos están estudiando y nosotros también no hay diferencia, que podemos acercarnos en actividades diarias de la universidad

- 9- ¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con D.I?

R: Lo encuentro ideal, les da una oportunidad más para entrar al mundo laboral, podrían desempeñarse bien en un contexto de trabajo, les da independencia principalmente que es lo que te comentaba antes, antes el tener un hijo o hija con DI era visto como una carga para los demás pero ahora esta brecha se ha ido acortando y este tipo de programas, con todo lo que te digo que se puede mejorar, ya les da una oportunidad de ampliar sus posibilidades en esta sociedad, que nos falta mucho sí, pero esto es un aporte para ellos y para todos lo que estudiamos acá.

- 10- ¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I?

R: Siento yo que les abre puertas para participar en la cantidad máxima de actividades posibles, campeonatos, celebraciones, incluirlos en todo, ya sea no solo en la organización de los eventos sino que también en el desarrollo de las actividades, que sean parte de los distintos espacios.

Tener vida universitaria con los temas complementarios, les da la infraestructura y les da la posibilidad de incorporarse, tienen un camino por recorrer pero son tan pocos los que la sociedad les brinda, que este espacio como te digo con todo lo que tiene que mejorar, da este posibilidad de incorporarse, de ampliar su conocimiento, de acceder a nuevas herramientas en un lugar seguro también, que es importante eso.

- 11- ¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I?

R: Más infraestructura creo yo, por ejemplo personas en sillas de ruedas que les costaba subir por las pendientes muy altas, el acceso a las canchas, la entrada a los baños entraban muy justos, les costaba, entran pero tienen que hacer esfuerzos por entrar en cambio uno llega y entra al baño al tiro.

Darle esa mezcla de lo estudiantil con nosotros, acceso a entrar a clases de nosotros, que no solo sea que tengas que entrar a los talleres para relacionarte con ellos, sino que la universidad coloque espacios obligatorios para que tengamos que interactuar, que no sea a voluntad de cada persona. Uno los ve en todos lados pero no nos comunicamos con ellos si no es en los talleres.

- 12- ¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: A la educación superior en general, ninguno, se les dificulta su camino, no tienen espacios aptos para ellos ni oportunidades dirigidas, pero en este programa que se sientan en un contexto integral, considerarlos estudiantes. Eso les da un buen feedback, las actividades de aniversario son facilitadores para ellos, el verlos como iguales, la misma altura, igual de condiciones, les permite insertarse en un espacio donde no se les discrimina y eso es super importante.

- 13- ¿Qué barreras siente que existen para los estudiantes con D.I. en la incorporación a los espacios universitarios de esta institución?

R: No, nada. No se me ocurre porque pienso que aquí se les han ido dando toda la herramienta y espacios que han ido necesitando así que no se me ocurre.

- 14- ¿Qué beneficios cree usted que le brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad, el tener un programa especializado en la inclusión de estudiantes con D.I.?

R: Hay algunas personas sin discapacidad que les cuesta toparse con estas personas entonces el programa al estar dentro te da posibilidades de tú poder desenvolverte mejor enfrentando una situación con ellos, saber cómo relacionarte con ellos, sirve en el caso de nosotros, para los que les cuesta es una oportunidad de vincularse, de aprender a comunicarte también.

Con los profesores lo mismo, que alguna vez en una sala tengan que enseñarles a su modo tiende a que lo hagan personalizado y puedan abordarlo mejor.

Es innegable que hay diferencia entre enseñarle a alguien con otro tipo de capacidades y habilidades, decir que no hay diferencia sería también cerrar el espacio para que ellos puedan aprender mejor con sus propios ritmos y formas de aprendizaje.

Que tienen que adaptar el material para que sean de la misma calidad y profundidad, que tienen que hacer sus clases pensando que los estudiantes son todos diferentes y

se relacionan de forma diferente también, es un impulso a toparse con lo real que no todos tienen.

Investigación doctoral “**Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso**”

*María Pilar Calderón Alborno
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

ENTREVISTA ESTUDIANTE 4

- 1- En términos generales, ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual?
(en adelante D.I)

R: Alguien que le cuesta un poco más de lo normal, aprender de la misma manera, como de la manera muy estructurada que tiene la sociedad para todos nosotros, donde te pasan un contenido y tienes que aprenderlo como te lo están enseñando y si no entiendes te vas quedando atrás, en el caso de ellos tienen una forma particular de aprender y somos nosotros los que debemos adaptarnos para relacionarnos con ellos.

- 2- ¿Qué elementos conoce de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior?

R: No conozco nada al respecto

- 3- ¿Qué conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?

R: No me he informado bien sobre el tema, ni he escuchado nada

- 4- ¿Conoce usted el programa Diploma en Habilidades Laborales? (*si responde sí continuar con la pregunta 6, si responde no pasar a la siguiente pregunta*)

R: Sí

- 5- ¿Con qué imagen o idea relaciona usted el programa? (*saltar a la pregunta 12*)

R: no se me viene nada a la mente

¿A través de qué medios o personas conoce el programa?

R: por las actividades extra programáticas con las que me he vinculado.

6- ¿Qué acciones desarrolla usted en torno al programa? ¿por qué?

R: Una obra de teatro en la que compartimos, me enteré sobre lo que pueden estudiar, antes de esto no conocía el programa.

En responsabilidad social la profe nos dio la oportunidad de trabajar con ellos y sacar la nota, entonces nos motivamos porque queríamos trabajar con el tema de la ODS que son metas que tiene cada país para.. ay se me olvidó... el tema que la educación tenía que mejorar e integrar a más gente, por eso elegimos ese tema en verdad. En el tema de la inclusión porque igual tenemos super poca comunicación con ellos. Yo iba en un colegio con inclusión pero a los chicos los sacaban de la sala y les hacían clases en otros lados, entonces eso no es inclusivo y en la u pasa lo mismo, ellos están en clases aparte, nadie sabe bien lo que hacen en la universidad y ellos están aislados como lo hacen en los colegios supuestamente inclusivos.

7- ¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Una oportunidad para que puedan tener más educación que la básica, pero encuentro que hay puntos que debería ser más inclusivo todavía. Por ejemplo, en el tema de la obra al final era como la carrera de diploma y nuestro grupo de pedagogía en inglés y era porque otras personas tampoco se interesaban en ser parte de la obra, y nosotros era por el curso que teníamos una nota en juego y decidimos vincularnos. Además, topaba el tiempo, porque era viernes y era tarde cuando nadie quiere quedarse más tiempo en la U. Entonces deberían prever estas situaciones, ponerse en el lugar de quienes estudiamos otras carreras y ver la forma de vincularnos desde la organización, no solo a voluntad de los que nos interesemos.

8- ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?

R: No, ninguna actividad académica. Y eso que estudiamos pedagogía y encuentro que deberíamos tener algunas clases que nos pueda ayudar, podríamos hacer ayudantía junto a ellos, cosas así, tener ramos comunes.

9- ¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con D.I?

R: Opino que es una super buena oportunidad para ellos, porque igual hay algunos de ellos que se meten en veterinaria, párvulos, carreras comunes que ellos pueden realizar, como que hacen un técnico entre comillas y que ellos salen como titulados por eso y les abre espacios laborales futuros, aprenden una técnica de cómo hacer algo y así se les pueden generar nuevas oportunidades.

10- ¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I?

R: En ofrecerle las posibilidades de hacer las prácticas, las herramientas en verdad. Como tener a profesores que sean capacitados para todo. Porque hay que estudiar para cómo se llama... no sé... no sé, porque tampoco la promocionan como a las otras, encuentro que debería tener más promoción, visibilizarla, porque quizás algunos niños no la conozcan y por eso mismo no se pueden integrar a este programa.

Además, no hay en todos los campus, solo en Casona y en Viña, pero en Conce no está creo.

Como te decía, yo no sabía antes de estar en la obra y no hubiese estado en la obra sin que el profesor nos haya dado esta posibilidad, entonces si nosotros viéramos y tuviéramos información de cómo relacionarnos con ellos es un apoyo mutuo, les sirve a ellos y nos sirve a nosotros, la universidad sería como la infraestructura y las herramientas, pero la gente es la que hace los espacios.

- 11- ¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I?

R: Visibilizar el programa por todo lo que te decía anteriormente, infraestructura está bien... sí, eso está bien.

También empezar a que otras carreras sean parte del diploma, para tener más interacción con ellos porque es importante, porque en el día a día siempre vamos a encontrar personas con discapacidad y hay gente que nunca ha hablado con ellos y no sepa cómo. Los pasan a llevar creyendo que son diferentes pero no es así.

- 12- ¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: Al tener la carrera ya es un facilitador, pero no sé si tienen becas o algo así.

No sé qué más...

- 13- ¿Qué barreras siente que existen para los estudiantes con D.I en la incorporación a los espacios universitarios de esta institución?

R: El mismo tema de que no pueden interactuar con otras carreras. La lejanía, que sea casona, porque quizás hay otros que vivan lejos, para todos en verdad.

- 14- ¿Qué beneficios cree usted que le brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad, el tener un programa especializado en la inclusión de estudiantes con D.I?

R: Habla bien de la u el que piensen en ellos y los incluyan, les sirve como posicionamiento en comparación con otras universidades.

A los docentes ninguno creo yo, ningún beneficio.

A los estudiantes no sé, tampoco, porque son como cualquier persona entonces no es que obtengamos algún tipo de beneficio relacionándonos con ellos.

Investigación doctoral **“Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso”**

*María Pilar Calderón Alborno
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

ENTREVISTA ESTUDIANTE 5

- 1- En términos generales, ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual?
(en adelante D.I)

R: Sí. Conozco que es un aprendizaje más lento o un poco más lento depende del nivel de discapacidad, que afecta la madurez de la persona y que claramente es por eso que el trato de repente o la mayoría de las veces es distinto, con un poco más de paciencia, no sabría cómo explicarlo, se me hace medio obvio así que no sabría explicarlo más. Compartí tiempo con ellos.

- 2- ¿Qué elementos conoce de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior?

R: Desconozco, tengo entendido que la única universidad que tiene algún programa educativo después de la escolaridad es la nuestra, no sé si otra lo ha incorporado y no sé si hay leyes que digan que se tiene que tener

- 3- ¿Qué conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?

R: Conozco super poco porque a los niños con los que hice el taller los conocí en ese ámbito, sé que tienen medicina veterinaria, que pueden trabajar como de una manera más técnica, ayudantía, párvulo y esas cosas, pero sé que tienen expresión corporal que todos deberíamos tener, y que les ayuda a una mejor comunicación, pero sí considero que este programa debería poder tener algún ramo en el que se pueda compartir con otras carreras para que sea realmente inclusivo porque ellos están en la u pero hay gente que no se acerca porque no sabe cómo tratarlos, nosotros nos acercamos a la hora de almuerzo pero porque ya los conocemos, pero encuentro que sería bkn que pudieran tener algo que toda la universidad pudiera compartir. Tener un ramo electivo de expresión corporal para todas las carreras de la u, entonces no algo teórico, académico, sino más que nada con el compartir con el otro.

No se acercan los otros, ellos viven su mundo, tienes sus amigos, comparten entre ellos y se acercan a la gente que conocen. Tienen cero problema en acercarse al resto, en eventos de la u podemos estar todos hablando y puede que haya una sola persona conocida en el grupo y ellos se acercan y saludan a todo el mundo. Ellos saben incluirse, los que tenemos el problema somos nosotros.

- 4- ¿Conoce usted el programa Diploma en Habilidades Laborales? (*si responde sí continuar con la pregunta 6, si responde no pasar a la siguiente pregunta*)

R: Sí (*se desprende de lo anterior*)

- 5- ¿Con qué imagen o idea relaciona usted el programa? (*salta a la pregunta 12*)

R: Me imagino que te enseñan de todo un poco para que te puedas defender bien en distintos empleos.

Si no supiera de qué se trata por el nombre no sabría que tienen capacidades diferentes, se escucha como cualquier otro programa académico.

¿A través de qué medios o personas conoce el programa?

R: Ya no sé cuál es el término correcto, pero sabía porque mi hermana estudió acá y me contaba que habían muchos niños con síndrome de Down, porque yo ahora tengo una prima con eso, conversábamos. Pero yo creo que muy poca gente tiene conocimiento de qué se trata el diploma, cuando yo entré a la u alguien me dijo que en el fondo era para que aprendieran matemática y ciertos conocimientos pero no que tenía algún fin que ellos fueran a trabajar a futuro. Falta información, yo no tenía idea, me enteré porque conversé con la Fran que era profesora del diploma y yo lo sé porque me interesa el tema y lo he estudiado.

- 6- ¿Qué acciones desarrolla usted en torno al programa? ¿por qué?

R: Una obra de teatro en la que compartimos porque me interesa la temática y teníamos una nota de por medio también, así que todos salíamos ganando de sumarnos a esta obra.

- 7- ¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Deberíamos tener compartidos más aspectos para que nosotros compartamos para que sea útil para nosotros y para ellos, porque ahora en las empresas están con la ley de inclusión

Para mí significa oportunidades, encontré mi vocación gracias a esto, me puse en distintas perspectivas y agradezco haber entrado acá que tenga esta modalidad, y como te digo, mi prima tiene síndrome y no me imaginaba cómo tratarla a ella cuando ya pudiera compartir con ella y ahora sé que no es más que es una persona y sin tantas

especialidades y son como uno, de repente tener más paciencia pero aprendí que la inclusión la hacemos nosotros.

- 8- ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?

R: Casi ninguna. Solo talleres que brindan abiertos. Almuerzos, recreos, son posibilidades de topártelos pero eso no son académicos.

- 9- ¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con D.I?

R: Encuentro que, me gusta que nos topemos con ellos en los recreos, nosotros que compartimos con ellos previamente y que ya podemos conversar y tener una relación directa con ellos, saludarlos y hablar un rato.

Pero no es tan inclusivo porque son pocos los comparten con ellos. Como te digo el desconocimiento hace que la gente se aleje de ellos en vez de acercarse a conversar y eso también la universidad podría hacer espacios donde sí o sí tengamos que compartir.

- 10- ¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I?

R: La base está, pero para mejorarlo creo que sea más inclusivo. No sé más allá del diploma pero incluirnos a nosotros dentro de sus rutinas.

Por educación partiendo por ahí, incluirnos de esa forma, hacerlos parte de la comunidad universitaria y que no sea como aparte de la universidad, que no es tan así, pero el contacto es con ellos entre ellos. Me gustaría por ejemplo a la hora de almuerzo verlos sentados con gente de otras carreras y compartir más, creo que solo eso les falta, darnos la oportunidad de tener que comunicarnos con ellos, que su realidad no es muy diferente a la nuestra.

- 11- ¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I?

R: Inclusión como humana entre todos, sería tan lindo que los conocieran, son tan lindos, tan buenas personas.

Es como volver un poco a lo natural, dejar... no sé cómo decirlo pero son más inocentes.

Uno se da cuenta las barreras que se pone, prejuicios, cuando te toca hablar con ellos te das cuenta que tienes que dejar atrás esas cosas y ser más honesto con ellos y contigo también, comunicación real, y eso pocas veces tiene la oportunidad de hacerlo.

12- ¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: Bus de acercamiento para todos. Que ellos cuenten con eso, porque sus papás puede ser difícil ir a dejarlos. Ascensores, pero son muy pocos y lentos.

Baños para discapacitados, rampas también. Pero creo que lo esencial es la amabilidad de la gente, creo que es esencial, los conocen

13- ¿Qué barreras siente que existen para los estudiantes con D.I en la incorporación a los espacios universitarios de esta institución?

R: No se me ocurre nada ahora.

14- ¿Qué beneficios cree usted que le brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad, el tener un programa especializado en la inclusión de estudiantes con D.I?

R: Aprender a comunicarte con distintas personas, buscar formas de dar un mensaje, más que nada ayuda a la comunicación general y a la tolerancia.

Yo por ejemplo, la otra vez estábamos en un ensayo y yo estaba con Manuel y tiene síndrome de Down y se empezó a ahogar con una papa y yo traté de ayudarlo pero es difícil, le pregunté si se siente mejor pero con el miedo no sabes lo que te está diciendo y se acercó gente a ayudar que no sabían quién era y le llevaron agua entonces esas personas quizás tuvieron oportunidad de acercarse y comunicarse probablemente después lo puedan saludar. El hecho que estén ahí da opciones de estar con ellos.

Como la obra también, conocer algo que yo no era muy lejana, porque tenía disposición pero fue un desafío de crecimiento personal también y que va a traer frutos a lo que va a ser mi desempeño a futuro.

Los de pedagogía entramos por un proyecto de responsabilidad social pero tenía yo el interés de esto desde antes por todo lo que ya te comentaba con mi familia.

Investigación doctoral **“Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso”**

*María Pilar Calderón Alborno
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

ENTREVISTA ESTUDIANTE 6

- 1- En términos generales, ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual?
(en adelante D.I)

R: La discapacidad intelectual implica una serie de limitaciones en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder ante distintas situaciones y lugares.

Cabe mencionar, que la discapacidad intelectual se expresa en la relación con el entorno. Además, a las personas con discapacidad intelectual les cuesta más que a los demás aprender, comprender y comunicarse.

- 2- ¿Qué elementos conoce de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior?

R: La educación especial ha buscado asegurar la igualdad de oportunidades de aquellos niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales.

Algunos de los principios de la política de educación especial establecen que la educación es un derecho para todos, la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas y el mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la oferta educativa exige atender a las personas que presentan necesidades educativas especiales.

- 3- ¿Qué conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?

R: La Dirección de Educación Inclusiva pone en el centro de su labor a los estudiantes acompañándolos y elaborando procedimientos institucionales que permiten formalizar las acciones de inclusión en coherencia con las políticas internas y la normativa nacional.

Así la DEI en conjunto con cada uno de los estudiantes en situación de discapacidad construye un plan de apoyo considerando los ajustes y apoyos personales necesarios

y cautela la implementación del modelo de acogida para estudiantes en situación de discapacidad.

La inclusión en nuestra universidad es considerada como un proceso permanente, en el que debemos estar disponibles para trabajar en la identificación y eliminación de las barreras de participación y aprendizaje que pudieran experimentar los miembros de la comunidad.

- 4- ¿Conoce usted el programa Diploma en Habilidades Laborales? (*si responde sí continuar con la pregunta 6, si responde no pasar a la siguiente pregunta*)

R: Si lo conozco, pertenece a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello.

Es un programa dirigido a la formación socio-laboral de jóvenes con necesidades educativas especiales ligadas a una discapacidad cognitiva leve o a dificultades de aprendizaje, que por su severidad, les dificulten el acceso y desempeño en la Educación Superior.

- 5- ¿Con qué imagen o idea relaciona usted el programa? (*saltar a la pregunta 12*)

R: Lo relaciono con inclusión, igualdad de oportunidades, participación y no discriminación de las personas que presentan NEE, integración y progreso en el sistema educativo.

- 6- ¿A través de qué medios o personas conoce el programa?

R: Lo conocí a través de las prácticas de mi carrera, en donde se me brindó la maravillosa oportunidad de poder trabajar y potenciar diferentes áreas en relación al aprendizaje, con alumnos del programa. Además, fui conociendo más detalles de este programa a través de la página web de la Universidad y a través de la coordinadora del programa.

- 7- ¿Qué acciones desarrolla usted en torno al programa? ¿por qué?

R: Personalmente estoy potenciando a dos alumnos que son parte del programa y estamos trabajando el área socio-afectiva, las nociones lógico-matemáticas y la autonomía, para que los alumnos logren desenvolverse por sí mismos, adquiriendo las habilidades sociales y laborales necesarias para desempeñarse e insertarse de manera activa en la sociedad.

- 8- ¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Me enorgullece que la Universidad cuente con este programa, que cada vez seamos más inclusivos y apoyemos al de al lado, entregando la oportunidad a personas en situación de discapacidad en educación superior, específicamente a quienes presentan discapacidad cognitiva o dificultades de aprendizaje, centrándonos en una potenciación integral de los jóvenes que ingresan a la Universidad, bajo una mirada normalizadora, aspirando a que los alumnos puedan desenvolverse de la manera más autónoma posible en el futuro.

- 9- ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?

R: Soy una Psicopedagoga en formación y trabajo en apoyar y potenciar a diferentes alumnos que son parte del programa de Diploma en Habilidades Laborales, ofreciendo diferentes estrategias y métodos de aprendizaje, potenciando áreas que se encuentran más descendidas, pero siempre todo vinculado al aprendizaje significativo. Todos somos diferentes y todos necesitamos diferentes tiempos o estrategias de aprendizaje.

Me parecen adecuadas las estrategias y métodos con los que trabajamos con alumnos del programa, ya que las actividades las enseñamos y transmitimos a través de material concreto, en donde nuestros alumnos a través del juego, aprenden diferentes habilidades, estrategias y potencian diferentes áreas en relación al aprendizaje.

- 10- ¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con D.I?

R: Este programa es un motivo de profundo orgullo, porque demuestra que somos una universidad inclusiva, desde todo punto de vista, y este diploma demuestra a todos el símbolo de la inclusión. Es un programa adaptado a las necesidades específicas de cada estudiante, lo cual ha permitido el acceso de jóvenes con discapacidad a la vida universitaria, lo que **aporta en su desarrollo personal y laboral, pero que también ha permitido que nuestra comunidad no entienda la igualdad como uniformidad**, sino como respeto a las diferencias.

- 11- ¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I?

R: La Universidad Andrés Bello muestra un real compromiso con la inclusión educacional, siendo una alternativa educacional efectiva para jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual. De igual modo entrega apoyo pedagógico, tecnológico y en accesibilidad a jóvenes en situación de discapacidad que cursan carreras regulares en esta casa de estudio.

Se busca que los estudiantes puedan potenciar el desarrollo intelectual, emocional y social de jóvenes con NEE, asociadas a una discapacidad cognitiva leve, fortalecer

la autoestima, autonomía y habilidades sociales para favorecer su integración al medio familiar, social y laboral a futuro y por último, desarrollar habilidades laborales específicas, mediante una capacitación personalizada y acorde a sus capacidades e intereses.

- 12- ¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I?

R: Siempre he estado de acuerdo en que se puede seguir mejorando, pero hasta el momento me encuentro conforme con todos los aspectos, tanto pedagógicos como profesionales involucrados y todos los aspectos importantes que he ido mencionando a lo largo de la entrevista.

- 13- ¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: En lo particular, los requisitos que presenta la Universidad Andrés Bello, son tener 18 años cumplidos al momento de postular y completar un proceso de selección mediante entrevistas. Pueden inscribirse tanto jóvenes provenientes de colegios con programas de inclusión como de escuelas especiales, no se discrimina por procedencia, lo que sí es importante es que las familias se involucren y participen en este proceso.

- 14- ¿Qué barreras siente que existen para los estudiantes con D.I en la incorporación a los espacios universitarios de esta institución?

R: No existen barreras, todos los estudiantes independientes de su discapacidad pueden acceder a los distintos espacios que brinda la Universidad. Somos una Universidad inclusiva, en donde apoyamos y brindamos ayuda al que lo necesite, bajo una mirada normalizadora, aspirando a que los alumnos puedan desenvolverse de la manera más autónoma posible en el futuro.

- 15- ¿Qué beneficios cree usted que le brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad, el tener un programa especializado en la inclusión de estudiantes con D.I?

R: La educación inclusiva aporta más a la persona sin discapacidad que a quienes la tienen.

Como beneficios tanto para los docentes como para los estudiantes, creo personalmente que este programa ayuda a cambiar la forma de pensar de las demás personas, demuestra que todos podemos lograr nuestros objetivos si trabajamos duro por ellos, el conocernos y normalizar las diferencias, todos somos diferentes y tenemos distintos ritmos de aprendizaje, pero eso no quiere decir que no podamos

lograr nuestros objetivos, permitiendo así que nuestra **comunidad no entienda la igualdad como uniformidad**, sino como respeto a las diferencias.

Investigación doctoral **“Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso”**

*María Pilar Calderón Alborno
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

ENTREVISTA ESTUDIANTE 7

1- En términos generales, ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual?
(en adelante D.I)

R: Es una de los tipos de discapacidad que existen, existen diferentes grados; y su origen pueden ser genética, como adquirida. En el ámbito educacional existen leyes para apoyar la educación de niños y jóvenes, sin embargo, tienen un tope, pues solo familias con recurso, pueden tener especialistas multidisciplinarios para el apoyo integral; mientras que, los sin recursos son incorporados a fundaciones, optando por algunos oficios.

2- ¿Qué elementos conoce de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior?

R: No conozco ninguna política pública que apoye a la incorporación de jóvenes en la educación superior, pues solo universidades privadas tienen algún programa.

3- ¿Qué conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?

R: En la universidad Andrés Bello, hay un programa que potencia habilidades y conozco de este.

4- ¿Conoce usted el programa Diploma en Habilidades Laborales? **(si responde sí continuar con la pregunta 6, si responde no pasar a la siguiente pregunta)**

R: Respondida en pregunta anterior

5- ¿Con qué imagen o idea relaciona usted el programa? **(saltar a la pregunta 12)**

6- ¿A través de qué medios o personas conoce el programa?

R: Soy parte de la escuela de educación, entonces hemos compartido algunas actividades de la misma, sin embargo solo sabía que habían jóvenes con discapacidad intelectual. Cuando comienzo mi práctica profesional, y una de las áreas fue trabajar con los jóvenes del diploma, supe en que consiste sus clases, contenidos, prácticas, redes de apoyo, todo.

7- ¿Qué acciones desarrolla usted en torno al programa? ¿por qué?

R: Ninguna, solo lo conocí al final de mi carrera profesional

8- ¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Significa, un paso; esperanza. Pesé a que es un programa para pocos jóvenes y con recursos, puede ser el inicio para muchas familias y jóvenes que creen en que la discapacidad no sea un obstáculo para desarrollarse en la sociedad.

9- ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?

R: Solo fue mi práctica, y algunas actividades, y me gustaría que fueran muchas más, pues es la única forma, aparte de la educación y el conocimiento. Es más que adecuado, pues es parte de la inclusión.

10- ¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con D.I?

R: Si nosotros tenemos la oportunidad, me parece adecuado que ellos también. Ni siquiera es parte de un cuestionamiento.

11- ¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I?

R: Herramientas de autonomía, que sean independientes, y que ellos sepan y sientan que son parte de la sociedad.

12- ¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I?

R: Educación para el resto del alumnado. Creo que este programa es muy completo, sin embargo visualizaría más su comportamiento, el cómo son, ya que la mayoría ven a estos jóvenes como raros, sin saber cómo actuar cuando ellos griten o lloran, sin comprenderlos.

Mayor cantidad de docentes y red de apoyo.

13- ¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: Ninguna, pues ingresan solo los jóvenes que tienen recursos.

14- ¿Qué barreras siente que existen para los estudiantes con D.I en la incorporación a los espacios universitarios de esta institución?

R: Creo que en los espacios si existen las condiciones para los alumnos, creo que tiene que ver con un carácter mas educativo para el resto del alumnado.

15- ¿Qué beneficios cree usted que le brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad, el tener un programa especializado en la inclusión de estudiantes con D.I?

R: La diversidad, la perseverancia de ellos (y que esto lo puedan transmitir al resto), las habilidades “blandas”; el salir de nuestro contexto y mirar otro distinto.

Investigación doctoral **“Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso”**

*María Pilar Calderón Alborno
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

ENTREVISTA ESTUDIANTE 8

1- En términos generales, ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual?
(en adelante D.I)

R: Bueno más que nada que les cuesta un poco más aprender las cosas o las aprenden de formas diferentes, lo que yo creo, yo creo que son capaces igual que nosotros pero aprenden de forma diferente, hacer una cosa más didáctica, no fórmulas y memorias sino que didáctica

Ayer mismo un D.I. se tituló, y lo saludé, lo felicité y es una persona normal, o sea, como que uno dice claro tiene discapacidad pero aprenden igual, son personas

Da como un poco de... no sé la palabra pero encuentro como que ya los tiempos han cambiado tanto que las personas deberían ser iguales todas, yo he tenido contacto con varios de ellos en el fútbol, se nota que no les dan pase y yo les doy, si les das el pase empieza a jugar como cualquier persona entonces al final casi no se nota

2- ¿Qué elementos conoce de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior?

R: No, la verdad no pero en la U hay hartito, al menos en casona hay bastante, siempre están incluidos, los veo que saludan a los demás y la gente los saluda de vuelta, hay una buena inclusión ahí, lo que sí es que encuentro que sería bueno usar como una inclusión aquellos personas que no tienen discapacidad de saber de qué manera aprenden ellos, no tengo idea, algún profesionalismo que ellos están teniendo, no tengo idea, igual es un ámbito de inclusión porque si lo piensas los con discapacidad a este edificio y los otros a este otro, pero sí hay un casino compartido y ahí están todos y es una manera de inclusión pero claro las aulas claro podría ser que se dijera chiquillos hoy hacemos la clase así y vamos a invitar a un par de chicos, o al revés, nosotros adaptarnos a la enseñanza de ellos. Ing. Comercial.

3- ¿Qué conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?

R: no sé en detalle de eso.

- 4- ¿Conoce usted el programa Diploma en Habilidades Laborales? (*si responde sí continuar con la pregunta 6, si responde no pasar a la siguiente pregunta*)

R: Sí cuando me metí a los talleres, los incluían ahí y jugaban con nosotros, y nada así lo descubrí y con los casinos te vas dando cuenta que hay personas con discapacidad y lo aceptas tal cual, pero claro sería bueno que te dijeran cuando uno entra y no creo que todas las personas piensen como yo y a algunos les puede molestar.

A mí no me molesta, que de repente gritan o hablen más fuerte pero hay personas que les molestan y se paran y se van.

La otra vez había un partido de futbol en la tele y los chiquillos gritaban gol así súper emocionados y era un amistoso no más y a algunos les molestó y se fueron a la otra tele, yo no sé si ellos lo notarán pero uno sí lo nota entonces incómodo, deberían tener el conocimiento previo para que no reaccionen así.

- 5- ¿Con qué imagen o idea relaciona usted el programa? (*salta a la pregunta 12*)

R: Pensaría de buscar la habilidad del chico para que la pueda aplicar en un trabajo, es lo que se me viene a la cabeza cuando escucho el nombre del programa pero no necesariamente lo asociaría con un programa especial.

- 6- ¿A través de qué medios o personas conoce el programa?

R: Respondida anteriormente

- 7- ¿Qué acciones desarrolla usted en torno al programa? ¿por qué?

R: Solo en los talleres, no tengo ninguna otra actividad vinculada al programa.

- 8- ¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Perfecto, es darle una oportunidad a las personas que se lo merecen o sea, es como decirlo, este diplomado es solo para discapacidad, cierto? Es abrirles las puertas y que tengan un título educativo y se puedan incorporar en la sociedad, alguien que te diga que no es importante es muy egocéntrico, esas cosas uno tiene que saberlas más que te las diga la U, te manden un correo te digan que se licenciaron estos chicos y hacerles algo, saber más cachai? No que todo sea tan escondido, porque al esconder es discriminas. Ayer en redes sociales no salió que se estaban titulando, mi amigo no salía, entonces si era ingeniería salía, qué cuesta poner? Demostrar el apoyo a través de redes sociales, si ahora las redes sociales lo son todos.

- 9- ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?

R: Son súper creativos, el marketing podría ser para ellos, dibujan súper bien, yo les he dicho que podrían incorporarse en las creaciones, imaginar, innovar, poner en papel en lo que piensan, y son tan felices, me gustaría ser como ellos, qué ganas de ser así

- 10- ¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con D.I?

R: respondida anteriormente

- 11- ¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I?

R: Darles una oportunidad para incluirse en la sociedad y laboralmente, que es lo creo más importante porque en la universidad no van a estar más de 3 años y de ahí defenderse con algo, yo creo que eso es lo más importante, que desarrollen sus habilidades, algunos son tan como tímidos, no se atreven y la universidad les da la oportunidad de explotar sus habilidades y hacérselas ver a ellos para que las puedan aplicar en su vida.

La infraestructura está adaptada para ellos, la universidad tiene de todo, tiene ramplas, escaleras, ascensores, totalmente. Lo único si que a veces puede ser, uno no se cansa pero caminando ellos sí pueden cansarse aún más, es muy grande pero ahora hay señaléticas, los baños tiene un baño, totalmente

- 12- ¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I?

R: Incluirlos más en el tema académico, por último un electivo, meterlos en algún lado, que te sirva para interiorizarte para culturizarte, porque ahora el que no sabe de DI es porque no ve la realidad, entonces no sé me gustaría que hicieran eso, mejoraran ese aspecto, en el ámbito de mostrar más en RRSS lo que se está haciendo, felicitarlos más, que tengan no sé, cosas pequeñas que pueden ser grande, hacerlos notar más, porque es como si estuvieran escondidos en la universidad en el C2 están ellos no los he visto en ningún otro edificio, después en C2 y C1, como nosotros, no he visto tampoco ponte tú en el gimnasio se ven puros gallos musculosos, podríamos incluirlos también cachai, clases de gimnasio, los estás haciendo sentir que son iguales que todos nosotros, esa es la parte que tienen que mejorar, por qué tienen que estar ahí y los demás en todos lados? Por qué es tan poco? Tiene que ser que está la facultad pero sería ideal tirarlos en diferentes edificios

Es un programa silencioso, los quieren incluir pero los mantienen aparte

- 13- ¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: Yo no conozco nada, lo único que hacen son los festivales, invitan gente, es abierto y están ellos pero algo destinado a ellos no.

En los festivales están en la primera fila, tienen personalidades diferentes, su alegría, saltan, bailan, se ríen mucho, se pusieron a bailar como si nada, desinhibidos

Y si fuéramos nosotros los que tenemos discapacidad?; Son tan felices

- 14- ¿Qué barreras siente que existen para los estudiantes con D.I en la incorporación a los espacios universitarios de esta institución?

R: El estereotipo de que somos normales y ellos son raros, se ve mucho allá en Las Condes, no todos obviamente pero sí hay unos pocos que ponte tú yo estoy con un amigo y saludo a uno de ellos y me dicen ah!! lo conocí? Y yo sí, hermano, por qué? No, por nada. Te dicen con su lenguaje corporal más que con palabras pero lo ven igual como raro, eso se da mucho

- 15- ¿Qué beneficios cree usted que le brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad, el tener un programa especializado en la inclusión de estudiantes con D.I?

R: Si, encuentro que sí, porque hoy en día las empresas se han preocupado algunas, de la inclusión laboral, algunos las ocupan no con fines de inclusión como lo que pasa con lo ambiental, se usa para vender, pero bueno, claro si po hay inclusión laboral en empresas y si te toca cómo vas a reaccionar? Vas a tener que tener la experiencia, incluirlas, decir somos iguales, démosle para adelante, dejar los estereotipos de lado, dejar eso de lado cachai y ponerse a trabajar en el fin de la empresa, yo lo veo así, te lo digo como empresa cachai y cada uno lo verá desde su lado.

A los profes también porque les abre un mundo diferente a lo que acostumbran porque yo creo que te enseñan en general y no como especialistas, hay profesores para discapacidad, todos deberían tener una formación para todos, no solo por área de especialización, porque los diferencia.

Investigación doctoral **“Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso”**

*María Pilar Calderón Alborno
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

ENTREVISTA DIRECTO ACADEMICO DECANA

En términos generales, ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual? (**en adelante D.I**)

R: Me lo he preguntado montones de veces más allá de la experiencia, tratando de averiguar más allá y pensando a veces que la palabra uno no sabe si la utiliza bien, cuando me preguntan por el programa uno no sabe si utiliza bien el concepto, si al otro le suena peyorativo y como eso se subjetiviza también, algunos hablan de la persona en situación de discapacidad, otros del discapacidad intelectual. yo la considero una condición o situación de una persona que requiere para establecer distintos aprendizajes ciertas herramientas o recursos de apoyo diferentes a los que la mayoría utiliza, y que en particular requiere de más compañía personalizada. Lo que yo veo como diferencia en nuestros estudiantes del programa, en general es un estudiante menos autónomo en la construcción de su propio aprendizaje

21- ¿Qué elementos conoce de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior?

R: en general hay mucha declaración de buenas intenciones pero pocos apoyos específicos, pensando que no tiene que vincularse solo a temas formales como garantizar el ingreso a un programa especial o regular, uno ve que solo garantiza vacantes, pero eso implica contar con que el estudiante no solo pueda entrar sino que mantenerse, que tenga una buen experiencia universitaria como cualquiera, eso implica oportunidad para vivir esta experiencia para el estudiante y su familia. Falta articular el apoyo concreto con el sistema y con la pp y con la misma institución, profesores compañeros, el casino, espacios universitarios personas a cargo de ellos

22- ¿Qué conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?

R: Yo creo que pasa lo mismo que con la pp, las rayas de la cancha se han ido dibujando con políticas institucionales, con la creación de unidades que acompañen con profesionales estos procesos, pero al final lo que tú tienes que producir es un cambio cultural que se ha ido logrando de a poco, pero al principio no había cultura por ejemplo en el uso del lenguaje, demuestra un temor porque algunos piensan que la universidad no es para todos. Hoy ves a los estudiantes en la vida de campus, en los consejos de estudiantes, en los patios. Se ha ido desde la institución facilitando las instancias para la incorporación, la posición es institucional, el programa y los estudiantes cuentan con respaldo. Ha sido un cambio rápido.

Modelo de educación inclusiva está en una declaración, pero creo que todavía está restringido, esta solo relacionado con el programa. Falta potenciar la inclusion no solo restringida a la discapacidad, hoy tenemos desafío con los estudiantes migrantes, es un tema que se tiene que re significar. Todavía estamos anclados en pensar la comunidad universitaria como muy tradicional y ya pensar el programa es incluís a lo mio. En el camino nos dimos cuenta que no hay una normalidad uniforme, hay una diversidad y variedad y por tanto la inclusion es entender el conjunto de anormalidades y el desafío de la universidad es como aprender de la diversidad para potenciarla como proyecto educativo

23- ¿Conoce usted el programa Diploma en Habilidades Laborales? (*si responde sí continuar con la pregunta 6, si responde no pasar a la siguiente pregunta*)

R: Sí (*se desprende de lo anterior*)

24- ¿Con qué imagen o idea relaciona usted el programa? (*salta a la pregunta 12*)

R: La gracia del programa es que cuando uno lo mira de afuera lo tiende a ver como esta buena obra de la universidad, cuando estas adentro, la experiencia del estudiantes no es el programa, de la comunicación y del trabajo que se genera, o lo que tienes en las ceremonias de egreso es lo que me ha marcado como persona, es lejos lo que más me ha gustado porque tú puedes ver a las familias e identificar, siento yo que el diploma encarna muy a lo que debería apuntar cualquier proyecto educacional que es transformar vidas, porque tu aquí quieres cambiarle la vida al estudiante y su familia y al equipo de trabajo entonces se te revela un concepto de pedagogía que es muchísimo más integral, al final eso te impacta como autoridad y como persona.

¿A través de qué medios o personas conoce el programa?

R: Como decana y antes como directora de carrera. Te cambia el paradigma de inclusion, dejas de hablar de los niñitos desde la altura

R: ¿Qué acciones desarrolla usted en torno al programa? ¿Por qué?

R:

¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Deberíamos tener compartidos más aspectos para que nosotros compartamos para que sea útil para nosotros y para ellos, porque ahora en las empresas están con la ley de inclusión

Para mí significa oportunidades, encontré mi vocación gracias a esto, me puse en distintas perspectivas y agradezco haber entrado acá que tenga esta modalidad, y como te digo, mi prima tiene síndrome y no me imaginaba cómo tratarla a ella cuando ya pudiera compartir con ella y ahora sé que no es más que es una persona y sin tantas especialidades y son como uno, de repente tener más paciencia pero aprendí que la inclusiónla hacemos nosotros.

25- ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?

R: En el día a día andan los estudiantes aquí el día completo, entran y salen de las oficinas, llegan acá porque está el equipo. Tratamos en todas las actividades que involucra convocar a los estudiantes, lo hacemos igual que al resto, la bienvenida, la semana de la educación, actividades de reflexión, me encanta que se involucren porque les mueven el piso a otros estudiantes, demuestran que hay que valorar lo que uno tiene, proyectan su goce. En los hitos de facultad y escuela, como fiestas patrias, hasta seminarios. Hay algunos proyectos con foco de inclusión, por ejemplo un proyecto de extensión que es de teatro inclusivo, en el que participan estudiantes de distintas carreras incluidos el diploma, que lo lidera el diploma. Pedagogía en Inglés armó un proyecto para enseñar al diploma, generando desafíos a la pedagogía para enseñar a comunicar en otro idioma a estudiantes con discapacidad. Mayor es el impacto para los estudiantes que no son del programa.

¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con D.I?

R: Es una fantástica alternativa, por cierto los habilita con herramientas laborales, pero sobretodo porque los transforma a ellos, a sus familias y a nosotros, porque es una posibilidad de convertirse en adultos y es igual de provechosos para la institución, porque te cambia la perspectiva es la encarnación de la inclusión cuando se empieza a vivir en los mismos espacios, es parte de la dinámica propia de la universidad y te hace más real la vida de la universidad porque la convivencia es con todo tipo de personas, de toda naturaleza

26- ¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I?

R: La base está, pero para mejorarlo creo que sea más inclusivo. No sé más allá del diploma pero incluirnos a nosotros dentro de sus rutinas.

Por educación partiendo por ahí, incluirnos de esa forma, hacerlos parte de la comunidad universitaria y que no sea como aparte de la universidad, que no es tan así, pero el contacto es con ellos entre ellos. Me gustaría por ejemplo a la hora de almuerzo verlos sentados con gente de otras carreras y compartir más, creo que solo eso les falta, darnos la oportunidad de tener que comunicarnos con ellos, que su realidad no es muy diferente a la nuestra.

27- ¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I?

R: Seguir abriendo la frontera entre universidad y programa, pero debe ser reflexivo. Al no ser carrera queda limitada de ciertas cosas como los procesos de acreditación institucional, vueltas respecto de. Que lata que tengan que ser aun en condición de especial, porque no estamos preparados... las barreras están más en los equipos por lo que implica, desafío para quien recibe. Al diploma todavía podemos potenciarlo más en las proyecciones estratégicas

Darle más visibilidad al programa por ejemplo en actividades de extensión académica, como por ejemplo en pequeños trabajos al interior de la universidad, debemos darlo a conocer en toda la universidad, en otras facultades. Creo que podría ser mucho más grande, soñaría que el diploma que uno le entrega tuviera un reconocimiento externo para insertarse a lo laboral, todas las empresas.

Investigación doctoral **“Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso”**

*María Pilar Calderón Alborno
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

ENTREVISTA DIRECTO ACADEMICO RECTOR

En términos generales, ¿Qué conoce usted respecto de la discapacidad intelectual? **(en adelante D.I)**

R.: Yo tengo cercanía no sé porque qué con este tema, me preocupa y me tiene muy orgullosos el programa de habilidades laborales, es una cuestión notable. Yo cuando llegue, llevo poco tiempo acá, me dedique a recorrer todas las facultades, juntarme con los alumnos y los académicos, y pedí juntarme con la gente del programa, académicos y estudiantes, me hacían preguntas

Acá hay personas con discapacidad trabajando, pero frente a encuestas esconden su condición, por temor al menoscabo. No lo hemos pensado porque no ha sido tema de la calle, como lo que ocurrió con el tema de la gratuidad. Falta colocar el tema en discusión, como tema país. La DI es una cuestión que está aquí, en un gran porcentaje de familias, tenemos que vérsela con ella, no puede ser como a comienzo del siglo que se escondía, o recién están trabajando en cuestiones menores como trabajos menores, en patios de comidas, pero en general este país invisibilidad mucho este tema. El Chile real, real significa todo tipo de gente en la calle, que además puede aportar desde su mirada, perfectamente bien...son chicos muy minuciosos

28- ¿Qué elementos conoce de la política pública respecto de la incorporación de jóvenes con discapacidad a la educación superior?

R: Datos no manejo, datos reales, es un tema de preocupación de la agenda pública, no ha estado en la agenda política, no conozco con seriedad políticas públicas que estén orientadas a hacerse cargo de un tema como este, los temas de acceso, de discapacidad no están presentes y me parece absolutamente contradictorio, no es posible que alguien que tenga a un tipo de limitaciones no pueda acceder a una educación distinta. . Hay cuestiones menores como que nuestros estudiantes no pueden tener pase escolar, que no es de vital importancia social para ellos porque pertenecen todavía a sectores que pueden pagar, pero tener una credencial para ellos es una cuestión de validación de lo que están haciendo. No hay políticas públicas en

general frente a la discapacidad, de hecho la universidad aun no contrata a la gente que tiene que contratar, personas con discapacidad.

29- ¿Qué conoce o ha escuchado respecto del modelo de educación inclusiva en esta universidad?

R: Poco, poco. Recién por definición la inclusion deja de ser modelo de elite, es notable que el ingreso no sea hoy de quintiles más alto, la cobertura que aumento y se amplió, pero trae a estudiantes con todo tipo de carencias de formación. Un chico pobre que tuvo la mala suerte de estudiar en un colegio con mala biblioteca, con profesores que no se capacitan, no es que tenga carencia intelectuales, entonces la interpretación de los datos de psu no son adecuados ni comparables. Cuando queremos un modelo educativo de inclusion queremos un modelo que incluya todas las alternativas, hay distintas formas de vérselas con la diversidad. Yo no solo acepto, sino que valoro la diversidad, porque es el Chile de hoy, me aporta a una mirada distinta. Es necesario que la universidad fije política de inclusion no porque la inclusion sea un tema relevante, sino que las fije por convicción.

30- ¿Conoce usted el programa Diploma en Habilidades Laborales? (*si responde sí continuar con la pregunta 6, si responde no pasar a la siguiente pregunta*)

R: Sí (*se desprende de lo anterior*) Nosotros a nuestros estudiantes los mostramos, estamos orgullosos de ellos.

Yo me acuerdo que dos tres meses atrás tuvimos una toma grande en la sede de viña y yo me reuní con los centros de estudiantes que estaban en contra de la toma, era un grupo de 30 dirigentes y vi que al lado mío había un chico distinto , era primera aproximación que tenía yo, de repente uno pide la palabra y ,e di cuenta que le costaba un poco hablar y casi nos hace llorar a todos, me dice ...Resumo...sabe que yo necesito que me dejen entrar a clases, no puede ser que tengan tomada nuestra universidad, yo necesito venir acá, a mi cuando era chico me molestaban, me hacían bulling, aquí no me molestan, aquí yo tengo amigos, de todos lados no solo del programa...lo que han hecho acá, están en todos lados, acá los integraron , acá no son invisibles. Una vez que me junte con los dirigentes del campus para ver que necesitaban, como estaban y salta el dirigente del programa diciendo...yo creo rector que usted tiene que hacer algo porque a nosotros no nos conocen, porque mis compañeros no saben lo que estudio y a mí me cuesta explicarle lo que es...porque es un orgullo estar acá, yo nunca pensé que iba a llegar a la universidad. Nosotros queremos en nuestro proyecto educativo que el estudiante se inserte en un mundo diverso, y este es uno, hay otras partes. La diversidad no tienen que ver con la ética, o con la diversidad sexual, también tiene que ver con esto, educar con

31- ¿Con qué imagen o idea relaciona usted el programa? (*saltar a la pregunta 12*)

R:

¿A través de qué medios o personas conoce el programa?

R:

R: ¿Qué acciones desarrolla usted en torno al programa? ¿Por qué?

R: Nosotros hemos protegido ese programa de cualquier eventual disminución de su presupuesto, se mantiene, lo que significa que una universidad que tenga ganas de hacerlo, podría hacerlo, aquí postula mucha más gente de la que es aceptada. Es un programa caro, tiene mucha gente detrás, por el tipo de estudiante. Me gustaría ver qué cosas más se pueden hacer, todos estamos muy orgullosos y con convicción. Me encanta ver como estos estudiantes se integran, un estudiante de ingeniería o de psicología de la casona, una vez que egrese, va a tener una mirada distinta de la discapacidad, una vez que tenga experiencia, comer juntos, estar. Me gustaría que se abriera a otro tipo de diversidad, como migrantes o diversidad sexual, que no debería ser escondida.

Esperaría que la facultad llegara con `propuestas como esta, catedra de diversidad e inclusion, trabajar un centro de estudios de la diversidad en todos sus aspectos, la diversidad es multisistèmica y por lo tanto tiene distintas miradas que se cruzan, como los migrantes , la diversidad, los migrantes de color.

¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Para mí en lo particular motivo de absoluto orgullo, porque el problema está invisibilizado, una de las cosas que me motiva es la ceremonia de titulación de egreso, es emotiva porque vienen las familias, es una cosa de la que uno se siente orgulloso , pero en vez de que los padres nos den gracias a nosotros por tenerlos , al revés, yo le doy gracias por permitirnos que su hijo nos apoye en nuestro modelo formativo, en nuestro proyecto educativo de generar egresados con una mayor visión de mundo más tolerante , más inclusiva.

32- ¿Qué actividades de su vida académica cotidiana se vinculan con este programa? ¿le parecen adecuadas?

R:

¿Qué opina usted respecto del programa como alternativa de formación para jóvenes con D.I?

R: se desprende, oportunidad de inserción social, de desarrollo, de visibilización de oportunidades, de aprendizaje para todos

33- ¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I?

R: La universidad debe mantenerlo, independiente de que se financie o no se financie, porque la prestigia, aun cuando genera déficit. Este no es un programa de caridad, es un programa necesario.

¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I?

R: Yo creo que deberíamos ver forma de insertar a estos estudiantes en otras salas de clases, no se bien como, alguna actividad práctica que los estudiantes de otras carreras hagan para incorporar a estudiantes del programa, más sistémicos. Porque esto potencia la interacción, de modo que el estudiante desarrolle una mirada diferente, actividad que pueda realizar en conjunto con otros para que les valga como crédito para su programa. Para esto yo estoy disponible para conversar todo lo necesario para esto.

Me gustaría hacerlo más diverso, multirracial, más jaspeado. Nunca he visto barreras, ni de autoridades, nunca he visto ni me han contado experiencias de discriminación, lo que yo sí creo puede ocurrir en la calle.

Que beneficio le brinda este programa a los académicos de esta universidad?

Está cambiando la mirada claramente, lo académicos nos caracterizamos por creer que los estudiantes que tenemos al frente deben venir siempre a clases y estudiar y sacarse las mejores notas, el estudiante que está con nosotros es un estudiante que tiene problemas. Por otro lado los académicos tienen que entender que el modelo que la universidad propicia es un modelo de inclusion por tanto , no se sorprende con los estudiantes representantes del chile de hoy, la presencia de estos estudiante los obliga a ponerse de frente al chile de hoy, al chile de la calle. Yo siempre que me junto con académicos planteo el cuidado con la diversidad, es fundamental

ANEXO 6. RESUMEN CON SEGMENTOS CODIFICADOS- TEXTUALIDADES

Código	Segmentos codificados
D. Actitud F. Cognitiva	Nos obliga a reflexionar, hacernos preguntas, cuestionar lo que hacemos y cómo lo hacemos, enfrentarnos con nuestra propia mirada de la diversidad y la aceptación o no, de la misma. DOCENTE 1
	Creo que cada una de esas tareas enriquece la experiencia personal de cada uno de ellos. Les entrega herramientas para la vida, donde la próxima vez que se enfrenten a alguien con D.I. o cualquier otro tipo de discapacidad, ya no parte desde cero en su actitud o reacción ante lo que le suceda DOCENTE 1
	Como decana y antes como directora de carrera. Te cambia el paradigma de inclusión, dejas de hablar de los niñitos desde la altura transcripción DECANA: 19 - 19 (0)
	Para mí significa oportunidades, encontré mi vocación gracias a esto, me puse en distintas perspectivas y agradezco haber entrado acá que tenga esta modalidad transcripción DECANA: 24 - 24 (0)
D. Actitud F. de Orientación	Claro que con ellos hay que tener otro tipo de trato dependiendo de su forma de expresarse y las habilidades que tengan, DIRECTIVO 1
	el ver personas distintas, el ver que ellos tienen fortalezas que a lo mejor uno no tiene y que hay que potenciarlos por ese lado; la tolerancia, que de repente dan pruebas y pasan estos chicos hablando fuerte entonces el no salir inmediatamente a hacerlos callar, tener más paciencia. DIRECTIVO 1
	el contacto, la experiencia, el tener que vincularse con personas con D.I. tener que enfrentar esta realidad desde la experiencia profesional, como docente o como estudiante, es enriquecedor para ellos. DIRECTIVO 2
	Es un regalo a nivel personal, la mayoría de los alumnos que han pasado por mi sala, parten siendo jóvenes muy cerrados, a veces con miedo o sin querer relacionarse, algo tímidos y disminuidos. Ya al finalizar el primer semestre cambia del cielo a la tierra, se abren más, conversan, pololean y, por sobre todo, abren la puerta emocional para que pueda ser parte de su mundo. DOCENTE 1
	De todas maneras, siento que aún estamos al debe con la inserción laboral real. Si bien no es parte del programa que lo jóvenes encuentren trabajo, y si se hace un seguimiento para ver en qué están los exalumnos, creo que podría ser importante que ese seguimiento podría

estar acompañado de mejor forma. En ese sentido, creo que hace falta crear mejores redes dentro de la misma escuela se podría conversar con psicopedagogía, o carreras afines que desde su especialidad pudiesen apoyar este tipo de cosas en el programa.

DOCENTE 1

enriquece mucho el poder conocer personas diferentes ya que de esta manera ambos pueden aprender el uno del otro y así cambiar opiniones acerca de algo. En el caso de los alumnos con D.I ocurriría algo similar, ya que el común de la gente no tiene contacto con personas con capacidades diferentes por lo que habría un intercambio de vivencias y conocimientos que favorecerían a todos los actores.

ESTUDIANTE 1

por ejemplo, en futbol no les daban pases y era yo el que decía que les dieran el pase y ellos se ponían súper felices y comenzaban a jugar. Hay cosas que les cuestan más pero no es que no puedan aprenderla, sino que necesitan más práctica y para eso hay que tener paciencia y no todos la tiene

ESTUDIANTE 3

me gustaría que ellos tuvieran la posibilidad de conocer nuestras clases y nosotros las de ellos

ESTUDIANTE 3

Hay algunas personas sin discapacidad que les cuesta toparse con estas personas entonces el programa al estar dentro te da posibilidades de tú poder desenvolverte mejor enfrentando una situación con ellos, saber cómo relacionarte con ellos, sirve en el caso de nosotros, para los que les cuesta es una oportunidad de vincularse, de aprender a comunicarte también.

ESTUDIANTE 3

nosotros nos acercamos a la hora de almuerzo, pero porque ya los conocemos, pero encuentro que sería bacán que pudieran tener algo que toda la universidad pudiera compartir.

ESTUDIANTE 5

Inclusión como humana entre todos, sería tan lindo que los conocieran, son tan lindos, tan buenas personas.

ESTUDIANTE 5

siento yo que el diploma encarna muy a lo que debería apuntar cualquier proyecto educacional que es transformar vidas, porque tu aquí quieres cambiarle la vida al estudiante y su familia y al equipo de trabajo

transcripción DECANA: 17 - 17 (0)

que no sea como aparte de la universidad, que no es tan así, pero el contacto es con ellos entre ellos. Me gustaría por ejemplo a la hora de almuerzo verlos sentados con gente de otras carreras y compartir más, creo que solo eso les falta, darnos la oportunidad de tener que comunicarnos con ellos, que su realidad no es muy diferente a la nuestra.

transcripción DECANA: 31 - 31 (0)

¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I.?

R: La universidad debe mantenerlo, independiente de que se financie o no se financie, porque la prestigia, aun cuando genera déficit. Este no es un programa de caridad, es un programa necesario.

transcripción RECTOR UNAB: 31 - 32 (0)

Yo creo que deberíamos ver forma de insertar a estos estudiantes en otras salas de clases, no sé bien cómo, alguna actividad práctica que los estudiantes de otras carreras hagan para incorporar a estudiantes del programa, más sistémicos.

transcripción RECTOR UNAB: 34 - 34 (0)

D. Actitud F.
Identitaria

Había un chico también que nos emocionó a todos, que ganó el premio de excelencia del diploma y él andaba siempre en burrito y para subir a recibir el premio no quiso ir con el burro, sin ayuda, subió la escalera solo y caminó. Y eso uno lo va viendo, es algo que nos llega a todos, que emociona el ir viendo sus logros y sus avances en cosas que para otros pueden ser mínimas, pero en ellos da cuenta de progresos significativos.

DIRECTIVO 1

me emociona, me emociona profundamente hablar del programa, hablar de nuestra labor, de lo que ellos han logrado, he visto demasiados casos donde los logros son impresionantes

DIRECTIVO 2

Un cariño enorme, por los logros que los alumnos tienen y al equipo directivo y de académicos que lo conforman.

DIRECTIVO 3

Me ha hecho crecer mucho profesionalmente y como persona. Los alumnos me han enseñado a ver la vida de otra forma, mucho más positiva y sin miedo a que los cambios pueden suceder. Me desafían cada semestre para ser una buena profesora, debo mantenerme al día para buscar metodologías activas interesantes y actualizadas para enseñar mis contenidos. Creo que he sido un aporte en su desarrollo, me lo mencionan al terminar su trayectoria educativa, y se siente muy satisfactorio, en lo profesional y en lo personal.

DOCENTE 1

En ese sentido, ha cambiado mi visión de la vida. Ahora la enfrento de manera más positiva, creo que muchas veces me preocupaba de más por problemas que no eran tan graves. En ese sentido la resiliencia y constancia de mis alumnos me ha enseñado en lo personal, mucho más de lo que nunca imaginé al comenzar con este trabajo.

DOCENTE 1

Ese ponerme a prueba ha sido muy interesante y enriquecedor para mi vida profesional, yo soy diseñadora de formación, luego me especialicé en educación, por tanto, poder poner a prueba mi creatividad y diseñar experiencias educativas inclusivas, ha sido desafiante, pero muy muy enriquecedor.

DOCENTE 1

el apoyo familiar, la esperanza de un mejor futuro y las ganas de perfeccionarse

DOCENTE 1

La idea con la cual relaciono al programa es de suma calidez, desafíos y resiliencia ya que, en su mayoría, asisten jóvenes que han tenido que pasar por muchos obstáculos en su vida pero que reciben a cualquiera con una sonrisa y con ganas de seguir adelante. Además, se debe mencionar que las profesoras del diploma son las generadoras que sus alumnos surjan, se motiven y se sientan contenidos.

ESTUDIANTE 1

Para mí es un espacio para que las personas con capacidades diferentes se sientan incluidas y puedan vivir la experiencia universitaria como cualquier joven chileno.

ESTUDIANTE 1

yo participaba mucho en talleres entonces dentro de esos me tocaba relacionarme con muchos alumnos entonces terminé siendo amigo de varios de ellos. De la DGDE (Dirección General de Estudiantes); me llamaban para dar mi testimonio de la vinculación con ellos cuando necesitaban alguna nota o qué sé yo, porque soy una persona súper cercana.

ESTUDIANTE 3

porque si ellos están estudiando y nosotros también no hay diferencia, que podemos acercarnos en actividades diarias de la universidad

ESTUDIANTE 3

Tienen cero problema en acercarse al resto, en eventos de la U podemos estar todos hablando y puede que haya una sola persona conocida en el grupo y ellos se acercan y saludan a todo el mundo. Ellos saben incluirse, los que tenemos el problema somos nosotros.

ESTUDIANTE 5

Para mí significa oportunidades, encontré mi vocación gracias a esto, me puse en distintas perspectivas y agradezco haber entrado acá que tenga esta modalidad, y como te digo, mi prima tiene síndrome y no me imaginaba cómo tratarla a ella cuando ya pudiera compartir con ella y ahora sé que no es más que es una persona y sin tantas especialidades y son como uno, de repente tener más paciencia, pero aprendí que la inclusión la hacemos nosotros.

ESTUDIANTE 5

me gusta que nos topemos con ellos en los recreos, nosotros que compartimos con ellos previamente y que ya podemos conversar y tener una relación directa con ellos, saludarlos y hablar un rato.

ESTUDIANTE 5)

Me enorgullece que la Universidad cuente con este programa, que cada vez seamos más inclusivos y apoyemos al de al lado, entregando la oportunidad a personas en situación de discapacidad en educación superior, específicamente a quienes presentan discapacidad cognitiva o dificultades de aprendizaje

ESTUDIANTE 6

Este programa es un motivo de profundo orgullo, porque demuestra que somos una universidad inclusiva, desde todo punto de vista, y este diploma demuestra a todos el símbolo de la inclusión. Es un programa adaptado a las necesidades específicas de cada estudiante, lo cual ha permitido el acceso de jóvenes con discapacidad a la vida universitaria, lo que **aporta en su desarrollo personal y laboral, pero que también ha permitido que nuestra comunidad no entienda la igualdad como uniformidad**, sino como respeto a las diferencias.

ESTUDIANTE 6)

¿Qué facilitadores siente usted que tienen los estudiantes con D.I. para ingresar a la educación superior? ¿En lo particular a la Universidad Andrés Bello?

R: Yo no conozco nada, lo único que hacen son los festivales, invitan gente, es abierto y están ellos, pero algo destinado a ellos no.

En los festivales están en la primera fila, tienen personalidades diferentes, su alegría, saltan, bailan, se ríen mucho, se pusieron a bailar como si nada, desinhibidos

¿Y si fuéramos nosotros los que tenemos discapacidad?; Son tan felices

ESTUDIANTE 8

Es una fantástica alternativa, por cierto los habilita con herramientas laborales, pero sobretodo porque los transforma a ellos, a sus familias y a nosotros

transcripción DECANA: 28 - 28 (0)

te cambia la perspectiva es la encarnación de la inclusión cuando se empieza a vivir en los mismos espacios, es parte de la dinámica propia de la universidad y te hace más real la vida de la universidad porque la convivencia es con todo tipo de personas, de toda naturaleza

transcripción DECANA: 28 - 28 (0)

Yo tengo cercanía no sé porque qué con este tema, me preocupa y me tiene muy orgullosos el programa de habilidades laborales, es una cuestión notable.

transcripción RECTOR UNAB: 8 - 8 (0)

D. Actitud F.
Justificadora

Muchos saben antes de entrar que existe este programa, tienen amigos, conocen más el programa. Me han preguntado, pero no es que genere... lo toman como normal fíjate, no genera, así como qué, no, no.

DIRECTIVO 1

Uno siempre se los imagina como que no tienen mucho que aportar y a todos nos ha abierto la mirada un poco.

DIRECTIVO 1

siento que cuando mejor lo conocí fue cuando una joven con síndrome de Down se nos unió en una conversación que teníamos con mis amigas y nos mostró que a pesar de todo, ella era una persona normal; con los mismos gustos que nosotras y las mismas aflicciones que teníamos en ese momento.

ESTUDIANTE 1

Lo que pasa es que mi mamá es profesora de educación diferencial, entonces desde chico me llevaba al colegio entonces sé cómo abordarlos, tengo más trato con ellos, de incorporarlos, de tirarlos pa' arriba, que no se sintieran diferentes.

ESTUDIANTE 3

ponerse en el lugar de quienes estudiamos otras carreras y ver la forma de vincularnos desde la organización, no solo a voluntad de los que nos interesemos.

ESTUDIANTE 4

yo no sabía antes de estar en la obra y no hubiese estado en la obra sin que el profesor nos haya dado esta posibilidad, entonces si nosotros viéramos y tuviéramos información de cómo relacionarnos con ellos es un apoyo mutuo, les sirve a ellos y nos sirve a nosotros, la universidad sería como la infraestructura y las herramientas, pero la gente es la que hace los espacios.

ESTUDIANTE 4

Tratamos en todas las actividades que involucra convocar a los estudiantes, lo hacemos igual que al resto, la bienvenida, la semana de la educación, actividades de reflexión, me encanta que se involucren porque les mueven el piso a otros estudiantes, demuestran que hay que valorar lo que uno tiene, proyectan su goce. En los hitos de facultad y escuela, como fiestas patrias, hasta seminarios.

transcripción DECANA: 26 - 26 (0)

Nosotros hemos protegido ese programa de cualquier eventual disminución de su presupuesto, se mantiene, lo que significa que una universidad que tenga ganas de hacerlo, podría hacerlo, aquí postula mucha más gente de la que es aceptada. Es un programa caro, tiene mucha gente detrás, por el tipo de estudiante. Me gustaría ver qué cosas más se pueden hacer, todos estamos muy orgullosos y con convicción. Me encanta ver como estos estudiantes se integran

transcripción RECTOR UNAB: 23 - 23 (0)

Para mí en lo particular motivo de absoluto orgullo, porque el problema está invisibilizado, una de las cosas que me motiva es la ceremonia de titulación de egreso, es emotiva porque vienen las familias, es una cosa de la que uno se siente orgulloso , pero en vez de que los padres nos den gracias a nosotros por tenerlos , al revés, yo le doy gracias por permitirnos que su hijo nos apoye en nuestro modelo formativo, en nuestro proyecto educativo de generar egresados con una mayor visión de mundo más tolerante , más inclusiva.

transcripción RECTOR UNAB: 26 - 26 (0)

D. Información F.
Cognitiva

Pueden tener dificultades para moverse por sí solos, para relacionarse con los demás o de otra índole, puede ser a nivel motor también, tienen grados diferentes de autonomía

DIRECTIVO 1

Tiene que ver con trastornos en el neurodesarrollo, generalmente desde el momento de nacer y que tiene como consecuencia una serie de dificultades para el aprendizaje y desarrollo convencional. Además, dificulta el desenvolvimiento social, la autonomía y el manejo y toma de decisiones.

DOCENTE 1

en la educación superior recién se están abriendo las oportunidades de incorporación, pero las condiciones están lejos de ser de igualdad con alumnos convencionales. No tienen derecho a becas, pase escolar, o beneficios similares a cualquier estudiante de pregrado. Por lo tanto, si bien conceptualmente nuestro país adhiere a la idea de entregar las mismas oportunidades a todos, en la práctica, están lejos de ser algo generalizado y real.

DOCENTE 1

La discapacidad intelectual implica una serie de limitaciones en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder ante distintas situaciones y lugares.

Cabe mencionar, que la discapacidad intelectual se expresa en la relación con el entorno. Además, a las personas con discapacidad intelectual les cuesta más que a los demás aprender, comprender y comunicarse.

ESTUDIANTE 6

Algunos de los principios de la política de educación especial establecen que la educación es un derecho para todos, la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas y el mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la oferta educativa exige atender a las personas que presentan necesidades educativas especiales.

ESTUDIANTE 6

La inclusión en nuestra universidad es considerada como un proceso permanente, en el que debemos estar disponibles para trabajar en la identificación y eliminación de las barreras de participación y aprendizaje que pudieran experimentar los miembros de la comunidad.

ESTUDIANTE 6

Es un programa dirigido a la formación socio-laboral de jóvenes con necesidades educativas especiales ligadas a una discapacidad cognitiva leve o a dificultades de aprendizaje que, por su severidad, les dificulten el acceso y desempeño en la Educación Superior.

ESTUDIANTE 6

Es una de los tipos de discapacidad que existen, existen diferentes grados; y su origen pueden ser genética, como adquirida. En el ámbito educacional existen leyes para apoyar la educación de niños y jóvenes, sin embargo, tienen un tope, pues solo familias con recurso, pueden tener especialistas multidisciplinarios para el apoyo integral; mientras que, los sin recursos son incorporados a fundaciones, optando por algunos oficios.

ESTUDIANTE 7

Pensaría de buscar la habilidad del chico para que la pueda aplicar en un trabajo, es lo que se me viene a la cabeza cuando escucho el nombre del programa, pero no necesariamente lo asociaría con un programa especial.

ESTUDIANTE 8

1. ¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Perfecto, es darles una oportunidad a las personas que se lo merecen, o sea, es como decirlo, este diplomado es solo para discapacidad, ¿cierto? Es abrirles las puertas y que tengan un título educativo y se puedan incorporar en la sociedad

ESTUDIANTE 8

Hay algunos proyectos con foco de inclusión, por ejemplo un proyecto de extensión que es de teatro inclusivo, en el que participan estudiantes de distintas carreras incluidos el diploma, que lo lidera el diploma.

transcripción DECANA: 26 - 26 (0)

la inclusión deja de ser modelo de elite, es notable que el ingreso no sea hoy de quintiles más alto, la cobertura que aumento y se amplió, pero trae a estudiantes con todo tipo de carencias de formación. Un chico pobre que tuvo la mala suerte de estudiar en un colegio con mala biblioteca, con profesores que no se capacitan, no es que tenga carencias intelectuales, entonces la interpretación de los datos de PSU no son adecuados ni comparables.

transcripción RECTOR UNAB: 14 - 14 (0)

D. Información F.
de Orientación

Hay una convivencia, juntos, pero no revueltos como se dice. Uno los ve, se topa con ellos en los pasillos, incluso en el almuerzo preguntan cosas, pero no tenemos clases en común, a lo mejor ese podría ser un desafío, hacer algo, un taller extra programático, algo para incluirlos, que también ha sido un gran desafío el pensar incluir a todas las carreras en las distintas asignaturas.

DIRECTIVO 1

la idea es que se incorporen como cualquier otro estudiante y puedan estudiar, relacionarse con los otros, por eso tienen que ser personas que puedan sociabilizar, sin conductas agresivas, con un grado de comprensión comunicacional medio, que puedan hablar y darse a entender, como también que comprendan y sigan instrucciones para resguardar la sana convivencia.

DIRECTIVO 2

Los estudiantes del programa se pueden incorporar a todos los espacios, de la Universidad, tales como centro deportivo, piscina, casinos y cafeterías, bibliotecas, centro de potenciación, etc., y a todas las actividades que realiza la universidad para sus estudiantes de cualquier carrera.

DIRECTIVO 3

Les entrega la experiencia universitaria cotidiana: compartir los mismos espacios que otros estudiantes, desde almorzar en el mismo casino, hasta comprar en el mismo kiosco o ir al mismo baño. Participar de algunas (no todas) de las actividades extracurriculares que propone la universidad, como talleres o similares, facilitando que conozcan a jóvenes de otras carreras, sin discapacidad. Y entregar un espacio de estudio adaptado para ellos, con los apoyos que requieren y una adecuada respuesta a sus necesidades educativas especiales, desde el punto de vista académico y de acompañamientos emocional y psicológico.

DOCENTE 1

Conozco súper poco porque a los niños con los que hice el taller los conocí en ese ámbito, sé que tienen medicina veterinaria, que pueden trabajar como de una manera más técnica, ayudantía, párvulo y esas cosas, pero sé que tienen expresión corporal que todos deberíamos tener, y que les ayuda a una mejor comunicación

ESTUDIANTE 5

Bus de acercamiento para todos. Que ellos cuenten con eso, porque a sus papás puede ser difícil ir a dejarlos. Ascensores, pero son muy pocos y lentos.
Baños para discapacitados, rampas también. Pero creo que lo esencial es la amabilidad de la gente, creo que es esencial, los conocen

ESTUDIANTE 5

estoy potenciando a dos alumnos que son parte del programa y estamos trabajando el área socio-afectiva, las nociones lógico-matemáticas y la autonomía, para que los alumnos logren desenvolverse por sí mismos, adquiriendo las habilidades sociales y laborales necesarias para desempeñarse e insertarse de manera activa en la sociedad.

ESTUDIANTE 6

en general hay mucha declaración de buenas intenciones pero pocos apoyos específicos, pensando que no tiene que vincularse solo a temas formales como garantizar el ingreso a un programa especial o regular, uno ve que solo garantiza vacantes, pero eso implica contar con que el estudiante no solo pueda entrar sino que mantenerse, que tenga una buena experiencia universitaria como cualquiera, eso implica oportunidad para vivir esta experiencia para el estudiante y su familia. Falta articular el apoyo concreto con el sistema y con la PP y con la misma institución, profesores compañeros, el casino, espacios universitarios personas a cargo de ellos

transcripción DECANA: 10 - 10 (0)

Yo creo que pasa lo mismo que con la PP, las rayas de la cancha se han ido dibujando con políticas institucionales, con la creación de unidades que acompañen con profesionales estos procesos, pero al final lo que tú tienes que producir es un cambio cultural que se ha ido logrando de a poco

transcripción DECANA: 12 - 12 (0)

Modelo de educación inclusiva está en una declaración, pero creo que todavía está restringido, esta solo relacionado con el programa. Falta potenciar la inclusión no solo restringida a la discapacidad, hoy tenemos desafío con los estudiantes migrantes, es un tema que se tiene que re significar. Todavía estamos anclados en pensar la comunidad universitaria como muy tradicional y ya pensar el programa es incluir a lo mío.

transcripción DECANA: 13 - 13 (0)

la inclusión es entender el conjunto de anormalidades y el desafío de la universidad es como aprender de la diversidad para potenciarla como proyecto educativo

transcripción DECANA: 13 - 13 (0)

Deberíamos tener compartidos más aspectos para que nosotros compartamos para que sea útil para nosotros y para ellos, porque ahora en las empresas están con la ley de inclusión

transcripción DECANA: 23 - 23 (0)

D. Información F.
Identitaria

todas las instalaciones de la universidad están dispuestas a ellos. Este campus tiene el sello de inclusión. No sé cómo se llama, pero el campus está apto para alumnos con discapacidad más que nada física, rampas de accesos, ascensor, movilidad reducida, pone a disposición toda la infraestructura necesaria para que puedan estar acá.

DIRECTIVO 1

Pedagogía en Inglés armó un proyecto para enseñar al diploma, generando desafíos a la pedagogía para enseñar a comunicar en otro idioma a estudiantes con discapacidad.
transcripción DECANA: 26 - 26 (0)

D. Información F. Justificadora	<p>Esto no es un diplomado, no es conducente a un grado, la idea de nosotros es que ellos puedan salir al mundo del trabajo con más y mejores herramientas, por ello tienen que ser personas que puedan incorporarse en el futuro al mundo del trabajo, quienes no cumplen con estos mínimos lamentablemente no pueden ingresar porque tenemos claro nuestras limitaciones como programa, solo podemos hacernos cargos de ciertas dificultades, pero no de todas.</p> <p>DIRECTIVO 2</p> <p>nosotros a los tres años que partió este programa realizamos una encuesta de percepción y valoración y era muy bien valorado, todos aprobaron por sobre el ochenta por ciento, pero no hemos vuelto a aplicarla. Creo que esta valoración se asocia a que hemos hecho una gran labor, a la altura de las circunstancias.</p> <p>DIRECTIVO 2</p>
	<p>Una obra de teatro en la que compartimos, me enteré sobre lo que pueden estudiar, antes de esto no conocía el programa.</p> <p>ESTUDIANTE 4</p>
	<p>yo creo que muy poca gente tiene conocimiento de qué se trata el diploma, cuando yo entré a la U alguien me dijo que en el fondo era para que aprendieran matemática y ciertos conocimientos, pero no que tenía algún fin que ellos fueran a trabajar a futuro.</p> <p>ESTUDIANTE 5)</p>
	<p>Creo que en los espacios si existen las condiciones para los alumnos, creo que tiene que ver con un carácter más educativo para el resto del alumnado.</p> <p>ESTUDIANTE 7</p>
	<p>Es un programa silencioso, los quieren incluir pero los mantienen aparte</p> <p>ESTUDIANTE 8</p> <p>hoy en día las empresas se han preocupado algunas, de la inclusión laboral, algunos las ocupan no con fines de inclusión como lo que pasa con lo ambiental, se usa para vender, pero bueno, claro si poh hay inclusión laboral en empresas y si te toca cómo vas a reaccionar? Vas a tener que tener la experiencia, incluirlas, decir somos iguales, démosle para adelante, dejar los estereotipos de lado</p> <p>ESTUDIANTE 8</p>
	<p>La gracia del programa es que cuando uno lo mira de afuera lo tiende a ver como esta buena obra de la universidad, cuando estas adentro, la experiencia del estudiante no es el programa, de la comunicación y del trabajo que se genera</p> <p>transcripción DECANA: 17 - 17 (0)</p>
D. Representación F. Cognitiva	<p>Conozco que tienen habilidades diferentes, que sus capacidades son diferentes, pero que son personas como cualquiera de nosotros</p> <p>DIRECTIVO 1</p>

Con la idea de potenciación, es decir que todas las personas tenemos un potencial que podemos desplegar a lo largo de la vida.

DIRECTIVO 3

es una condición permanente que afecta tanto al sujeto en cuestión como a su entorno, haciendo que este último deba adaptarse para recibirlo.

Para mí, la discapacidad intelectual implica una serie de limitaciones en el ámbito cognitivo, las cuales pueden verse fortalecidas como debilitadas, gracias al ambiente y las oportunidades que este ofrezca.

ESTUDIANTE 1

la Universidad les da herramientas para desenvolverse en la vida laboral, otorgándole un área de especialización frente a lo que ellos les gusta y pueden desarrollar. De este modo les permite desenvolverse en un espacio universitario, aprender, lograr sus objetivos y así lograr ser autónomo en un espacio protegido y conocido por los alumnos.

ESTUDIANTE 1

En Chile no hay ningún facilitador, a mi parecer hay más obstáculos que aceptación hacia ellos

ESTUDIANTE 1

se supone una disminución de la capacidad que tendrían de coeficiente intelectual pero que influye más en lo intelectual que lo social, porque son personas con las que tú puedes conversar y entenderte súper bien. Como también hay otros que incide más en lo social, como asperger o los autistas.

ESTUDIANTE 3

ellos tienen pocas oportunidades en el mundo laboral siendo que se han ido abierto muchas más entonces si se van complementando con este tipo de diploma lo encuentro positivo porque ellos se van a sentir cómodos haciendo sus cosas y más que tengan una paga por esto, una persona que pueda aportar más a su familia, porque antes en realidad era una carga, porque tenían tan pocas posibilidades de trabajo que al final terminaba siendo cero aporte, se veía como gastos, actualmente por eso existen estos diplomas que sean más una ayuda un integrante más de la familia con aporte a la familia, así son funcionales dentro de su familia, cumplen un rol como cualquier otro y les da independencia.

ESTUDIANTE 3

Alguien que le cuesta un poco más de lo normal, aprender de la misma manera, como de la manera muy estructurada que tiene la sociedad para todos nosotros, donde te pasan un contenido y tienes que aprenderlo como te lo están enseñando y si no entiendes te vas quedando atrás, en el caso de ellos tienen una forma particular de aprender y somos nosotros los que debemos adaptarnos para relacionarnos con ellos.

ESTUDIANTE 4

A los docentes ninguno creo yo, ningún beneficio.

ESTUDIANTE 4

Conozco que es un aprendizaje más lento o un poco más lento depende del nivel de discapacidad, que afecta la madurez de la persona y que claramente es por eso que el trato de repente o la mayoría de las veces es distinto, con un poco más de paciencia, no sabría cómo explicarlo, se me hace medio obvio así que no sabría explicarlo más.

ESTUDIANTE 5

Lo relaciono con inclusión, igualdad de oportunidades, participación y no discriminación de las personas que presentan NEE, integración y progreso en el sistema educativo.

ESTUDIANTE 6

Me parecen adecuadas las estrategias y métodos con los que trabajamos con alumnos del programa, ya que las actividades las enseñamos y transmitimos a través de material concreto, en donde nuestros alumnos a través del juego, aprenden diferentes habilidades, estrategias y potencian diferentes áreas en relación al aprendizaje.

ESTUDIANTE 6

La educación inclusiva aporta más a la persona sin discapacidad que a quienes la tienen. Como beneficios tanto para los docentes como para los estudiantes, creo personalmente que este programa ayuda a cambiar la forma de pensar de las demás personas, demuestra que todos podemos lograr nuestros objetivos si trabajamos duro por ellos, el conocernos y normalizar las diferencias, todos somos diferentes y tenemos distintos ritmos de aprendizaje, pero eso no quiere decir que no podamos lograr nuestros objetivos, permitiendo así que nuestra **comunidad no entienda la igualdad como uniformidad**, sino como respeto a las diferencias.

ESTUDIANTE 6

Soy parte de la escuela de educación, entonces hemos compartidos algunas actividades de la misma, sin embargo solo sabía que había jóvenes con discapacidad intelectual. Cuando comienzo mi práctica profesional, y una de las áreas fue trabajar con los jóvenes del diploma, supe en que consisten sus clases, contenidos, prácticas, redes de apoyo, todo.

ESTUDIANTE 7

¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I.?

R: Herramientas de autonomía, que sean independientes, y que ellos sepan y sientan que son parte de la sociedad.

ESTUDIANTE 7

en la U hay hartito, al menos en casona hay bastante, siempre están incluidos, los veo que saludan a los demás y la gente los saluda de vuelta, hay una buena inclusión ahí, lo que sí es que encuentro que sería bueno usar como una inclusión aquellas personas que no tienen discapacidad de saber de qué manera aprenden ellos

ESTUDIANTE 8

El estereotipo de que somos normales y ellos son raros, se ve mucho allá en Las Condes, no todos obviamente pero sí hay unos pocos que ponte tú yo estoy con un amigo y saludo a uno de ellos y me dicen “¡Ah! ¿Lo conocí? Y yo “Sí, hermano, ¿por qué?”, “No, por nada”. Te dicen con su lenguaje corporal más que con palabras, pero lo ven igual como raro, eso se da mucho.

En el camino nos dimos cuenta que no hay una normalidad uniforme, hay una diversidad y variedad

transcripción DECANA: 13 - 13 (0)

mi prima tiene síndrome y no me imaginaba cómo tratarla a ella cuando ya pudiera compartir con ella y ahora sé que no es más que es una persona y sin tantas especialidades y son como uno, de repente tener más paciencia pero aprendí que la inclusión la hacemos nosotros

transcripción DECANA: 24 - 24 (0)

D. Representación
F. de Orientación

Es un enriquecimiento para la facultad, no solo para los estudiantes del programa, sino que para todos los que nos desempeñamos acá. Se ha ido abriendo nuestra carrera y se incluyen como miembros, sobre todo en la semana de la educación, que es donde entran en contacto todos, entonces las que están estudiando o las alumnas nuevas, me ha pasado que los ven y preguntan, que por qué, que quiénes son, qué estudian, se interesan.

DIRECTIVO 1

Pero a la educación superior, es que es imposible que una carrera se abra a recibir estudiantes con DI; puede ser con otro tipo de discapacidad que sí pueda abrirse, yo me pongo en el caso de una educadora de párvulo, no basta con que sea buena con los niños, tiene que tener contenidos, análisis, reflexión, sobre su práctica y lo que está pasando para sacar adelante a los niños

DIRECTIVO 1

Lo que pasa es que yo creo que hay que darles espacio en la medida que puedan, no puedes pretender que vas a formar a un médico con DI menor, pero sí en el área de salud pueden apoyar y tener alguna capacitación para un trabajo. Lo mismo en cualquier disciplina en la medida de sus capacidades también.

DIRECTIVO 1

yo encuentro que los accesos son una dificultad y ha sido una lucha que hemos dado durante todos estos años para que la universidad se adapte a las necesidades que traen nuestros estudiantes y les permita movilizarse con libertad en cada uno de los espacios donde ellos comparten y conviven

DIRECTIVO 2

Las políticas públicas indican “la igualdad de oportunidades” en la educación superior; sin embargo, para poder ingresar, las normas del Ministerio de Educación señalan que deben entrar a la Educación Superior vía PSU, por lo que hay un vacío legal, ya que entonces no se considerarían las personas que tienen D.I

DIRECTIVO 3

Una enorme oportunidad de mejorar la calidad de vida y poder insertarse en la sociedad.

DIRECTIVO 3

El mejor beneficio para académicos y estudiantes es comprender que tenemos una responsabilidad social con las personas como una forma de vida.

DIRECTIVO 3

Las personas tienen discapacidad, no son discapacitadas, es decir, es una condición flexible, donde con los apoyos necesarios y el trabajo adecuado, se pueden ir adquiriendo habilidades y rehabilitando ciertas condiciones que podrían pensarse predeterminadas por la discapacidad.

DOCENTE 1

Cada alumno es un mundo diferente, por lo tanto las metodologías convencionales están muy lejos de dar resultados

DOCENTE 1

He tenido que hacer de la flexibilidad mi mejor amiga, siendo muy consciente que muchas veces dentro de la misma sala, las cosas pueden no funcionar igual para más de un alumno, o a veces entre diferentes secciones, y más de una vez de un semestre a otro.

DOCENTE 1

Creo que la capacitación de profesores debería ser mejor. Las oportunidades que se nos entregan no me parecen suficientes, sobre todo considerando la variedad de especialidades que conforman el equipo docente.

DOCENTE 1

En lo práctico, a buscar estrategias de interacción con ellos. Esto, desde aprender a esperar un poco más en la fila del casino, hasta poder evaluar un contenido de manera diferente, porque tu alumno así lo requiere.

DOCENTE 1

Como docentes, nos obliga a ser flexibles en nuestras prácticas. Poder evidenciar la diversidad adentro de la sala, no solo para jóvenes con D.I. sino que en cualquier sala de clases, y hacernos cargo de ella, enriquece la práctica docente. Poder flexibilizar contenidos, metodologías y sistemas de evaluación, enfoca la experiencia educativa en el estudiante, no en el contenido, enriqueciendo todo el proceso educativo, haciéndolo mucho más efectivo y atrayente para los estudiantes. Sin motivación, no hay aprendizaje. Es tarea del docente que el alumno sienta que hay alguien dispuesto a que aprenda, y que buscará las herramientas necesarias para que así sea. Poder adaptarnos a las necesidades de nuestros estudiantes, y no al revés, asegura de cierta forma que el aprendizaje tiene un entorno adecuado para que suceda.

DOCENTE 1

Me parece que es una excelente opción para los alumnos con D.I ya que se necesitan más opciones y oportunidades para que todo el que quiera y tenga la disposición pueda aprender y ser independiente.

ESTUDIANTE 1

la universidad debería tener a todos los alumnos de las diferentes carreras, profesores, funcionarios de aseo, etc. en conocimiento de la existencia del programa. Además, se debería contratar un equipo médico para las emergencias que podrían surgir porque si bien

tienen autonomía para desenvolverse en el campus, corren otro tipo de riesgos y requieren personal especializado.

ESTUDIANTE 1

los estudiantes con D.I requieren de más atención que un alumno común por lo que se necesitan de más profesionales, infraestructuras, apoyos etc. Para poder aceptarlos y darles el apoyo que necesiten.

ESTUDIANTE 1

Dentro de eso sus capacidades son diferentes y dentro de ese contexto se pueden hacer actividades inclusivas que ellos se sientan uno más dentro de la universidad, dentro de la vida diaria que sean uno más sin ninguna diferencia porque es así, son personas como tú y como yo que nacieron con una condición biológica determinada y por eso mismo es necesario que se les vea como parte de la sociedad.

ESTUDIANTE 3

Imagino que tratan de evaluar sus capacidades y de acuerdo a eso van explotando lo que más tienen desarrollado, los trabajos que le puedan dar, y eso explotarlo a lo máximo para que ellos se desempeñen libremente, para que puedan acceder a mejores oportunidades, como nosotros, que venimos a la universidad a aprender aquellos que nos gustaría hacer pero que no sabemos hacer, sino que tenemos que aprenderlo, estamos en la misma situación.

ESTUDIANTE 3

Con los profesores lo mismo, que alguna vez en una sala tengan que enseñarles a su modo tiende a que lo hagan personalizado y puedan abordarlo mejor.

ESTUDIANTE 3

considero que este programa debería poder tener algún ramo en el que se pueda compartir con otras carreras para que sea realmente inclusivo porque ellos están en la U, pero hay gente que no se acerca porque no sabe cómo tratarlos,

ESTUDIANTE 5

Deberíamos tener compartidos más aspectos para que nosotros compartamos para que sea útil para nosotros y para ellos, porque ahora en las empresas están con la ley de inclusión

ESTUDIANTE 5

incluirnos de esa forma, hacerlos parte de la comunidad universitaria y que no sea como aparte de la universidad, que no es tan así, pero el contacto es con ellos entre ellos

ESTUDIANTE 5

Uno se da cuenta las barreras que se pone, prejuicios, cuando te toca hablar con ellos te das cuenta que tienes que dejar atrás esas cosas y ser más honesto con ellos y contigo también, comunicación real, y eso pocas veces tiene la oportunidad de hacerlo.

ESTUDIANTE 5

¿Qué aspectos cree usted que se deben mejorar en la Universidad para recibir a estudiantes con D.I.?

R: Educación para el resto del alumnado. Creo que este programa es muy completo, sin embargo visualizaría más su comportamiento, el cómo son, ya que la mayoría ven a estos jóvenes como raros, sin saber cómo actuar cuando ellos griten o lloren, sin comprenderlos.

ESTUDIANTE 7

yo he tenido contacto con varios de ellos en el fútbol, se nota que no les dan pase y yo les doy, si les das el pase empieza a jugar como cualquier persona entonces al final casi no se nota

ESTUDIANTE 8

con los casinos te vas dando cuenta que hay personas con discapacidad y lo aceptas tal cual, pero claro sería bueno que te dijeran cuando uno entra y no creo que todas las personas piensen como yo y a algunos les puede molestar.

A mí no me molesta, que de repente gritan o hablen más fuerte, pero hay personas que les molestan y se paran y se van.

ESTUDIANTE 8

¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I.?

R: Darles una oportunidad para incluirse en la sociedad y laboralmente, que es lo creo más importante porque en la universidad no van a estar más de 3 años y de ahí defenderse con algo, yo creo que eso es lo más importante, que desarrollen sus habilidades, algunos son tan como tímidos, no se atreven y la universidad les da la oportunidad de explotar sus habilidades y hacérselas ver a ellos para que las puedan aplicar en su vida.

ESTUDIANTE 8

Incluirlos más en el tema académico, por último un electivo, meterlos en algún lado, que te sirva para interiorizarte para culturizarte, porque ahora el que no sabe de DI es porque no ve la realidad, entonces no sé me gustaría que hicieran eso, mejoraran ese aspecto, en el ámbito de mostrar más en RRSS lo que se está haciendo, felicitarlos más, que tengan no sé, cosas pequeñas que pueden ser grande, hacerlos notar más, porque es como si estuvieran escondidos en la universidad

ESTUDIANTE 8

Lo que yo veo como diferencia en nuestros estudiantes del programa, en general es un estudiante menos autónomo en la construcción de su propio aprendizaje
transcripción DECANA: 8 - 8 (0)

La DI es una cuestión que está aquí, en un gran porcentaje de familias, tenemos que vérnosla con ella, no puede ser como a comienzo del siglo que se escondía
transcripción RECTOR UNAB: 9 - 9 (0)

D. Representación
F. Identitaria

Yo lo asocio a que hoy en día los jóvenes están mucho más abiertos a este tipo de inclusión, entonces son más naturales al tratar con discapacidades distintas, son más naturales a la inclusión de lo que éramos en mi época.

DIRECTIVO 1

Considero que es un programa exitoso, ha ido en constante evolución, año a año nos hemos ido ocupando de todo lo que fallamos el año anterior y hemos tratado de abarcar todos los espacios posibles de apoyo hacia el estudiante

DIRECTIVO 2

Creo que falta visibilización del trabajo realizado. No hay plataformas reales para mostrar el trabajo, el sitio web del programa es genérico, no hay una actualización de lo que ahí aparece, o las actividades que se desarrollan. Creo que deberían inyectarse recursos en un equipo de extensión enfocado en el programa, capaz de mostrar lo que hacemos, hacer contacto con otros grupos y de alguna manera registrar el trabajo realizado

DOCENTE 1

la educación superior en general, ninguno, se les dificulta su camino, no tienes espacios aptos para ellos ni oportunidades dirigidas, pero en este programa que se sientan en un contexto integral, considerarlos estudiantes. Eso les da un buen feedback, las actividades de aniversario son facilitadores para ellos, el verlos como iguales, la misma altura, igual de condiciones, les permite insertarse en un espacio donde no se les discrimina y eso es súper importante

ESTUDIANTE 3

Habla bien de la U el que piensen en ellos y los incluyan, les sirve como posicionamiento en comparación con otras universidades

ESTUDIANTE 4

A los estudiantes no sé, tampoco, porque son como cualquier persona entonces no es que obtengamos algún tipo de beneficio relacionándonos con ellos.

ESTUDIANTE 4

Aprender a comunicarte con distintas personas, buscar formas de dar un mensaje, más que nada ayuda a la comunicación general y a la tolerancia.

ESTUDIANTE 5

¿Qué beneficios cree usted que le brindan a los docentes y estudiantes de esta universidad, el tener un programa especializado en la inclusión de estudiantes con D.I.?

R: La diversidad, la perseverancia de ellos (y que esto lo puedan transmitir al resto), las habilidades “blandas”; el salir de nuestro contexto y mirar otro distinto.

ESTUDIANTE 7

Son súper creativos, el marketing podría ser para ellos, dibujan súper bien, yo les he dicho que podrían incorporarse en las creaciones, imaginar, innovar, poner en papel en lo que piensan, y son tan felices, me gustaría ser como ellos, qué ganas de ser así

ESTUDIANTE 8

¿Cuál es el apoyo real que usted cree que brinda la Universidad a los estudiantes con D.I.?

R: La base está, pero para mejorarlo creo que sea más inclusivo. No sé más allá del diploma, pero incluirnos a nosotros dentro de sus rutinas.

Por educación partiendo por ahí, incluirnos de esa forma, hacerlos parte de la comunidad universitaria

transcripción DECANA: 29 - 31 (0)

Darle más visibilidad al programa por ejemplo en actividades de extensión académica, como por ejemplo en pequeños trabajos al interior de la universidad, debemos darlo a conocer en toda la universidad, en otras facultades. Creo que podría ser mucho más grande, soñaría que el diploma que uno le entrega tuviera un reconocimiento externo para insertarse a lo laboral, todas las empresas.

transcripción DECANA: 34 - 34 (0)

Hay cuestiones menores como que nuestros estudiantes no pueden tener pase escolar, que no es de vital importancia social para ellos porque pertenecen todavía a sectores que pueden pagar, pero tener una credencial para ellos es una cuestión de validación de lo que están haciendo.

transcripción RECTOR UNAB: 12 - 12 (0)

casi nos hace llorar a todos, me dice... resumo... sabe que yo necesito que me dejen entrar a clases, no puede ser que tengan tomada nuestra universidad, yo necesito venir acá, a mi cuando era chico me molestaban, me hacían bullying, aquí no me molestan, aquí yo tengo amigos, de todos lados no solo del programa... lo que han hecho acá, están en todos lados, acá los integraron, acá no son invisibles. Una vez que me junte con los dirigentes del campus para ver que necesitaban, como estaban y salta el dirigente del programa diciendo... yo creo rector que usted tiene que hacer algo porque a nosotros no nos conocen, porque mis compañeros no saben lo que estudio y a mí me cuesta explicarle lo que es... porque es un orgullo estar acá, yo nunca pensé que iba a llegar a la universidad.

transcripción RECTOR UNAB: 17 - 17 (0)

D. Representación
F. Justificadora

Se les ayuda a sentirse competentes, a tener una red de amigos más grande, a proyectarse como alguien que aporta en la sociedad, que puede generar un trabajo, que puede generar una intervención, yo lo encuentro fantástico

DIRECTIVO 1

Si no estuvieran en este programa estarían en sus casas, sin posibilidades de convertirse en un aporte concreto para sus familias, digamos que no podrían obtener un trabajo y ser un aporte económico a sus hogares, también como te decía les ayuda a hacer amigos porque por lo general son personas muy solitarias

DIRECTIVO 1

Me parece que es muy importante y necesaria como punto de partida para el desarrollo laboral de estos jóvenes. Creo que para muchos de ellos les abre una puerta en lo emocional a plantearse realmente que pueden insertarse laboralmente luego de cumplir con el programa. Para otros, puede ser un punto de partida previo a una carrera técnica, los ayuda a conocer el sistema universitario, a conocerse ellos mismos, desarrollar su autonomía, y por tanto, sentar una base previa a una exigencia mayor, como podría ser una carrera técnica.

DOCENTE 1 SIBELLE: 27 - 27 (0)

Al no ser una carrera acreditada o de pregrado, las becas o beneficios a los que se puede optar, son pocos o nulos, por lo que se hace muy cuesta arriba participar de una instancia como esta para la mayoría.

DOCENTE 1

antes el tener un hijo o hija con DI era visto como una carga para los demás, pero ahora esta brecha se ha ido acortando y este tipo de programas, con todo lo que te digo que se puede mejorar, ya les da una oportunidad de ampliar sus posibilidades en esta sociedad, que nos falta mucho sí, pero esto es un aporte para ellos y para todos lo que estudiamos acá.

ESTUDIANTE 3

Pero no es tan inclusivo porque son pocos los comparten con ellos. Como te digo el desconocimiento hace que la gente se aleje de ellos en vez de acercarse a conversar y eso también la universidad podría hacer espacios donde sí o sí tengamos que compartir

ESTUDIANTE 5

¿Qué significa para usted el programa Diplomado en Habilidades Laborales?

R: Significa, un paso; esperanza. Pesé a que es un programa para pocos jóvenes y con recursos, puede ser el inicio para muchas familias y jóvenes que creen en que la discapacidad no sea un obstáculo para desarrollarse en la sociedad.

ESTUDIANTE 7

La otra vez había un partido de futbol en la tele y los chiquillos gritaban gol así súper emocionados y era un amistoso no más y a algunos les molestó y se fueron a la otra tele, yo no sé si ellos lo notarán, pero uno sí lo nota entonces incómodo, deberían tener el conocimiento previo para que no reaccionen así.

ESTUDIANTE 8

A los profes también porque les abre un mundo diferente a lo que acostumbran porque yo creo que te enseñan en general y no como especialistas, hay profesores para discapacidad, todos deberían tener una formación para todos, no solo por área de especialización, porque los diferencia.

ESTUDIANTE 8

Hoy ves a los estudiantes en la vida de campus, en los consejos de estudiantes, en los patios. Se ha ido desde la institución facilitando las instancias para la incorporación, la posición es institucional, el programa y los estudiantes cuentan con respaldo. Ha sido un cambio rápido.

transcripción DECANA: 12 - 12 (0)

es una posibilidad de convertirse en adultos y es igual de provechosos para la institución

transcripción DECANA: 28 - 28 (0)

tuvimos una toma grande en la sede de viña y yo me reuní con los centros de estudiantes que estaban en contra de la toma, era un grupo de 30 dirigentes y vi que al lado mío había

un chico distinto, era primera aproximación que tenía yo, de repente uno pide la palabra y me di cuenta que le costaba un poco hablar

transcripción RECTOR UNAB: 17 - 17 (0)
